JOSÉ GIMENO SACRISTÁN
ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

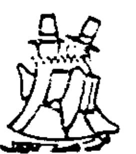
José

COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Sacristán

Haydée Aguilar

Colección: PEDAGOGÍA
Manuales



EDICIONES MORATA, S. A.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12
28004 - MADRID

© José Gimeno Sacristán
Ángel I. Pérez Gómez

© EDICIONES MORATA, S. A. (1992)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito legal: M: 18.847 - 1992
ISBN: 84-7112-373-8

Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)
Cubierta: Equipo TARAMO

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

Comprender y Transformar la Enseñanza *es un intento por parte de sus autores de acercar a los profesionales de la educación, especialmente a los profesores y profesoras, puntos básicos del pensamiento y de la investigación educativa sobre los problemas fundamentales que tiene planteados la práctica de la enseñanza. Por eso éste es un trabajo de síntesis, siempre parcial y provisional, para rescatar la discusión sobre la realidad educativa y las actividades más relevantes que tienen que desarrollar los docentes en su contexto profesional y con sus alumnos y alumnas. Sin comprender lo que se hace, la práctica pedagógica es mera reproducción de hábitos existentes, o bien respuestas que los docentes tienen que dar a demandas y consignas externas. Si algunas ideas, valores y proyectos se hacen realidad en educación es porque los docentes los hacen de alguna manera suyos; en primer lugar interpretándolos, para después adaptarlos. Es una creencia ya bastante común que el profesor, la profesora o cualquier agente educativo son mediadores inevitables entre los ideales y las prácticas, entre los proyectos y las realidades. Sólo en la medida en que cada uno se represente esos proyectos y esas ideas se puede ser un profesional consciente y responsable.*

Nos situamos lejos de entender a los profesores/as como meros ejecutores de prácticas pensadas y decididas por otros, víctimas de modas y de lenguajes que se les plantean alejados de los retos más acuciantes que tienen delante de sí. Confiamos en que el pensamiento puede ayudarles a clarificar las situaciones en las que trabajan y las dimensiones de los dilemas ante los que, implícita o explícitamente, tienen que dar soluciones. Pero dudamos, por otro lado, de que la práctica de la enseñanza dentro de las instituciones escolares pueda ser una actividad que se solucione con directrices procedentes de las distintas "ciencias" que dicen iluminar los hechos educativos.

Lo lamentemos o no, las teorías educativas no determinan ni han determinado en gran medida la realidad, aunque quizá sí el discurso sobre la misma. Las veces en que parece darse la situación contraria se debe en muchos casos a que las ideas fructifican legitimando opciones o direcciones procedentes de otros ámbitos de determinación alejados del pensamiento riguroso. Han pasado los momentos en que se confiaba en la esperanza de disponer de un conocimiento científico que nunca tuvimos, como recurso para fundamentar la acción, sentirse profesionales valorados y defenderse de la inseguridad que supone admitir que los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto que tienen un significado personal y social sujeto a valoraciones que no pueden reducirse, enmascararse o superarse con explicaciones científicas.

No por ello negamos el valor de la teorización y de la investigación. Se trata de concederle otro potencial y otro lugar en la determinación que pueda tener de la práctica. El valor del pensamiento en educación está más en servir de instrumento para la deliberación constante en que debiera apoyarse [illegible] acción pedagógica, desde las opciones sobre estrategias de polí-

tica educativa para todo el sistema escolar, hasta las decisiones prácticas que en momentos puntuales toman los profesores/as en sus aulas o en los centros. La utilidad del pensamiento reside en su capacidad para clarificar problemas, representar contextos, fundamentar alternativas y valorar retrospectivamente la práctica.

El profesional de la enseñanza, antes que un técnico eficaz, más que ser un fiel servidor de directrices de muy variado signo en un sistema sometido a controles técnicos que enmascaran su carácter ideológico, debe ser alguien responsable que fundamenta su práctica en una opción de valores y en ideas que le ayudan a clarificar las situaciones, proyectos y planes, así como las previsibles consecuencias de sus prácticas.

Ésta es una dimensión sutil pero decisiva de la calidad de la enseñanza que hace referencia a la forma de entender la actuación profesional desde una perspectiva intelectual y ética, que se plasma en la posibilidad de disponer de esquemas conceptuales iluminadores y orientadores de los caminos a recorrer.

La práctica -la buena y correcta práctica- no se puede deducir directamente de conocimientos científicos descontextualizados de las acciones en contextos reales. En primer lugar, porque la realidad educativa en la que los profesores están llamados a trabajar no la ha creado la ciencia, como ocurre con muchas de las tecnologías modernas. Si creyésemos que los profesores y profesoras pueden realizar una enseñanza "adecuada" a partir del conocimiento científico, habría que explicarles por qué siempre se topan con una realidad que no se lo permite a los que lo intentan. La profesionalidad del docente antes que deducirse sencillamente de la ciencia tiene que asentarse sobre el buen juicio ilustrado por el saber y apoyarse en un sentido crítico y ético que sea capaz de apreciar qué conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo dentro de unas determinadas circunstancias.

Huimos de contribuir a la idea de que la formación del profesorado y su actualización se deduce de la posesión de destrezas o de conocimientos seguros, cuya aplicabilidad emana de su propia autoridad científica, en muchos casos confundida en argumentos alambicados. La formación, por el contrario, en tanto se entiende como desarrollo profesional, es fruto de la reflexión sobre la acción, ayudada por cuanta tradición de pensamiento haya sido capaz de dar sentido a la realidad educativa. Los profesores/ras serán profesionales más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la realidad de la enseñanza institucionalizada. Para transformar hay que tener conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de la que nos movemos.

No podemos dar recetas porque creemos que no son posibles, aunque sí se dispone de experiencia acumulada y de análisis que llevan a recomendar unas orientaciones prácticas sobre otras; no podemos ni queremos proporcionar un vademecum *pedagógico porque nos centramos en los temas e interrogantes que están sobre todas las técnicas y sobre diferentes áreas del* curriculum *escolar. Nos ocupamos de temas que afectan a toda la enseñanza en nuestro contexto.*

La aportación que ofrecemos quiere ser una ayuda a ese ejercicio de toma de conciencia, a través de una serie de capítulos que tocan el sentido y el desarrollo práctico de la enseñanza.

En primer lugar, queremos plantear el debate sobre las funciones sociales que cumple la enseñanza escolarizada en las sociedades occidentales contemporáneas, caracterizadas políticamente por la consolidación de la democracia de carácter formal; y social y económicamente por la permanencia, cuando no el incremento, de la desigualdad, la injusticia y la discriminación de importantes grupos de la población. Por otra parte, consideramos que la importancia decisiva de los poderosos y omnipresentes medios de comunicación de masas, como instrumentos de producción y difusión de valores, informaciones, estados de opinión, formas de pensar y modelos de conducta, plantean a la escuela el reto de reconsiderar su función. Facilitar, a través de la educación, el desarrollo de individuos con capacidad de pensar y actuar de manera racional y con relativa autonomía exige de la escuela planteamientos, procesos y estrategias en parte diferentes a los desarrollados en épocas anteriores. Teniendo en cuenta el complejo y dialéctico proceso de socialización que cumple la escuela en las sociedades contemporáneas es necesario afinar el análisis para comprender cuáles son los objetivos explícitos o latentes del proceso de socialización y mediante qué mecanismos y procedimientos tiene lugar en la actualidad.

En coherencia con el análisis precedente planteamos en los Capítulos II, III y IV la necesidad de repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo que el propósito de formar ciudadanos/as para intervenir de forma relativamente autónoma y racional en los intercambios sociales de la sociedad democrática, orienten y configuren las prácticas educativas concretas. En este sentido se desarrollan los conceptos de aprendizaje relevante, *y* reconstrucción del conocimiento experiencial *de los alumnos/as como ejes de una práctica educativa que pretende provocar la formación de un pensamiento útil para interpretar e intervenir en la compleja realidad artificial del mundo contemporáneo. Organizar las prácticas de enseñanza en cualquiera de los niveles del sistema educativo, con el propósito de provocar la reconstrucción racional y consciente del conocimiento y la acción de los alumnos/as ha de significar una profunda transformación de los modos habituales de aprender y enseñar.*

Desde esta perspectiva se analizan y discuten los enfoques didácticos que más influencia han ejercido hasta nuestros días sobre las prácticas educativas, debatiendo sus supuestos, estrategias y consecuencias, a la vez que se ofrecen alternativas, orientadas a favorecer el desarrollo de una enseñanza para la comprensión.

En el Capítulo V debatimos los modelos y procedimientos que consideramos más adecuados para conocer, interpretar e intervenir en la vida del aula. La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, ya que impide o dificulta el vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción, para desarrollar una acción informada y reflexiva a la vez que un conocimiento educativo, comprometido con opciones de valor y depurado en las tensiones y resistencias de la práctica. Con este propósito nos detenemos en el análisis y discusión de los supuestos éticos y epistemológicos, principios metodológicos y estrategias y técnicas que configuran el enfoque interpretativo de investigación, pues

consideramos que ofrece un caudal de procedimientos imprescindible para indagar la complejidad real en el ámbito educativo.

Después de haber planteado las funciones de la enseñanza escolarizada, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los modos de conocer e intervenir en la escuela, nos centramos en tres grandes núcleos problemáticos de importancia inmediata para los docentes, como prácticos que actúan individualmente y como miembros de una comunidad profesional que debiera actuar colegiadamente.

El Capítulo VI está dedicado a clarificar el concepto de curriculum; *una categoría conceptual que ha servido para conectar las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas del pensamiento y la práctica escolar. Es evidente para cualquier observador que la enseñanza institucionalizada existe en tanto desarrolla un* curriculum *en el que se plasman las finalidades tácitas y las evidentes de la educación. Desentrañarlo supondrá descubrir la realidad en la que trabajamos y las complejas relaciones entre las ideas y las realidades.*

En en Capítulo VII nos detendremos a considerar las fuerzas que llevan a determinar lo que entendemos por contenidos de la enseñanza; un concepto que se modela dentro de un juego cruzado de influencias que llegan a los profesores bajo la apariencia de una normalidad cotidiana pocas veces discutida.

Los Capítulos VIII y IX están dedicados a poner de manifiesto las diferentes prácticas que se entrecruzan en la función de diseñar los curricula y la práctica de enseñanza. Administraciones, centros y profesores, además de los materiales curriculares, son agentes que, desde diferentes ámbitos, toman decisiones relativamente autónomas dando forma a la experiencia escolar y cultural en la que los estudiantes aprenden. Desentrañaremos las dimensiones de esa experiencia en la que los diferentes miembros de la comunidad educativa están llamados a desempeñar un papel activo.

Analizar la práctica de evaluar es el contenido del Capítulo X, algo que con tanta fruición practican la institución y los docentes, y que tantas resistencias causa en los estudiantes. La evaluación es un microcosmos a través del que se puede desentrañar el sentido de la escolaridad, buena parte de la profesionalidad docente y las vivencias que los alumnos tienen de la enseñanza.

Finalmente, reflexionaremos sobre la figura misma del profesor/a, porque de la manera de entenderse a sí mismo se deduce una forma de comprender el propio papel como profesional en el mantenimiento o en la transformación de las condiciones heredadas de la realidad, que después no será ajena a como él entienda que debe tratar a sus alumnos y alumnas. ¿Acaso puede el docente pretender para los demás aquello que no puede ser él en su oficio, como permanente aprendiz en la sociedad, de la cultura y de las formas de guiar a sus alumnos? La actitud y el concepto que se tiene de sí mismo como profesional no será extraño que se proyecte en las inseguridades, en la tolerancia y en la actitud epistemológica ante la cultura que colabora a que otros descubran y en las técnicas pedagógicas por medio de las que lo intente.

CAPÍTULO PRIMERO

LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA: DE LA REPRODUCCIÓN A LA RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO Y LA EXPERIENCIA

Por Ángel I. Pérez Gómez

1.1. Educación y socialización

Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del hombre, la educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización.

La especie humana, constituida biológicamente como tal, elabora instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie. Paralelamente, y puesto que las adquisiciones adaptativas de la especie a las peculiaridades del medio no se fijan ya biológicamente ni se transmiten a través de la herencia genética, los grupos humanos ponen en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión para garantizar la pervivencia en las nuevas generaciones de sus conquistas históricas. A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación.

En los grupos humanos reducidos y en las sociedades primitivas, el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de la comunidad han tenido lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños/as en las actividades de la vida adulta. No obstante, la aceleración del desarrollo histórico de las comunidades humanas así como la complejización de las

estructuras y la diversificación de funciones y tareas de la vida en las sociedades cada día más pobladas y complejas, torna ineficaces e insuficientes los procesos de socialización directa de las nuevas generaciones en las células primarias de convivencia: la familia, el grupo de iguales, los centros o grupos de trabajo y producción.

Para cubrir tales deficiencias surgen desde muy pronto y a lo largo de la historia diferentes formas de especialización en el proceso de educación o socialización secundaria (tutor, preceptor, academia, escuela catedralicia, escuela laica...), que han conducido a los sistemas de escolarización obligatoria para toda las capas de la población en las sociedades industriales contemporáneas. En estas sociedades la preparación de las nuevas generaciones para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública requiere la intervención de instancias específicas como la escuela, cuya peculiar función es atender y canalizar el proceso de socialización.

Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.

Por otra parte, la escuela no es la única instancia social que cumple con esta función reproductora; la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social. No obstante, aunque cumple esta función de forma delegada, la escuela se especializa precisamente en el ejercicio exclusivo y cada vez más complejo y sutil de dicha función. La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta. De este modo, contribuye decisivamente a la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad, de manera que mediante este proceso de socialización prolongado, la sociedad industrial pueda sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por disposiciones más o menos asumidas de autocontrol.

De todos modos, como veremos a lo largo de este capítulo, el proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es tan simple ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad ni en la escuela. La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones que se han manifestado útiles para la propia existencia del grupo humano choca inevitablemente con la tendencia también lógica a modificar los caracteres de dicha formación social que se muestran especialmente desfavorables para alguno de los individuos o grupos que componen el complejo y conflictivo tejido social. El delicado equilibrio de la convivencia en las sociedades que conocemos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio, y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como con las relaciones entre ésta y las demás instancias primarias de la sociedad.

1.2. Carácter plural y complejo del proceso de socialización en la escuela

Dentro de este complejo y dialéctico proceso de socialización que cumple la escuela en las sociedades contemporáneas, es necesario afinar el análisis para comprender cuáles son los objetivos explícitos o latentes del proceso de socialización y mediante qué mecanismos y procedimientos tiene lugar. Estudiaremos en este apartado los objetivos de dicho proceso, abordando en el siguiente las formas y modos de su realización.

Parece claro para todos los autores y corrientes de la sociología de la educación que el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as en la escuela es prepararlos para su *incorporación futura en el mundo del trabajo.*

Desde las corrientes funcionalistas hasta la teoría de la correspondencia, pasando por la teoría del capital humano, del enfoque credencialista o las diferentes posiciones marxistas y estructuralistas, todos, aunque con importantes matices diferenciales, no tienen inconveniente en admitir que, al menos desde el resurgimiento de las sociedades industriales, la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo. (Un análisis detallado de estas posiciones puede verse en FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b; LERENA, 1980.)

Las discrepancias entre tales enfoques teóricos surgen cuando se trata de concretar qué significa la preparación para el mundo del trabajo, cómo se realiza dicho proceso, qué consecuencias tiene para promover la igualdad de oportunidades o la movilidad social, o para reproducir y reafirmar las diferencias sociales de origen de los individuos y grupos. Como veremos a lo largo de este capítulo, no es fácil definir lo que significa en términos de conocimientos, disposiciones, destrezas y actitudes, preparar a los alumnos/as para su incorporación no conflictiva en el mundo del trabajo, especialmente en sociedades postindustriales, donde emergen diferentes de puestos de trabajo autónomos o asalariados y donde el desarrollo económico requiere cambios acelerados en las características del mercado de trabajo.

En cualquier caso, cabe ya indicar que la preparación para el mundo del trabajo requiere el desarrollo en las nuevas generaciones no sólo, ni principalmente de conocimientos, ideas, destrezas y capacidades formales, sino la formación de disposiciones, actitudes, intereses y pautas de comportamiento que se adecuen a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo y de su forma de organización en colectivos o instituciones, empresas, administraciones, negocios, servicios...

La segunda función del proceso de socialización en la escuela es la formación del ciudadano/a para su *intervención en la vida pública.* La escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana. Como afirma FERNÁNDEZ ENGUITA (1990a):

> "El estado responde del orden social y lo protege en última instancia y, en su forma democrática, es uno de los principales pivotes del consenso colectivo que permite a una sociedad, marcada por antagonismos de todo tipo, no ser un escenario permanente de conflictos" (pág. 34).

Ahora bien, preparar para la vida pública en las sociedades formalmente democráticas en la esfera política, gobernadas por la implacable y a veces salvaje ley del mercado en la esfera económica, comporta necesariamente la asunción por la escuela de las hirientes contradicciones que marcan las sociedades desarrolladas contemporáneas. El mundo de la economía, gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales así como por las evidentes y escandalosas diferencias individuales y grupales, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de socialización en la escuela. El mundo de la economía parece requerir, tanto en la formación de ideas como en el desarrollo de disposiciones y conductas, exigencias diferentes a las que demanda la esfera política en una sociedad formalmente democrática donde todos los individuos, por derecho, son iguales ante la ley y las instituciones.

Siguiendo a FERNÁNDEZ ENGUITA (1990a) en su excelente análisis la sociedad es algo más amplio que el Estado. En la esfera política, efectivamente, todas las personas tienen en principio los mismos derechos; en la esfera económica, sin embargo, lo que prima no son los derechos de la persona sino los de la propiedad. La escuela se encuentra así ante demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones. Debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado.

Es evidente que en el trasfondo común de exigencias tan dispares e incluso contradictorias descansa una ideología tan flexible, laxa y ecléctica que acepta y asume la disociación de ámbitos y las inevitables respuestas esquizofrénicas del individuo y de los grupos. Una ideología que no apela a la lógica de la razón para su legitimación sino que se justifica exclusivamente con la fuerza de lo que existe, la aceptación y consolidación del *statu quo*, de la realidad que se impone inexorablemente.

La escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad "natural" de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos, y de que por tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal. Se impone la ideología aparentemente contradictoria del individualismo y el conformismo social (GOODMAN, 1989b; GREEN, 1990).

"Puesto que sólo unos pocos individuos pueden en realidad manifestar sus singulares pensamientos, valores y capacidad artística, dentro de la estructura social, la gran mayoría es abandonada a una común y pobre uniformidad (...). Mientras se crea una poderosa imagen del hombre o la mujer solitaria haciéndose a sí mismos, las sociedades que se basan en el individualismo, en realidad proporcionan pocas oportunidades para que la mayoría de la gente manifieste su individualidad. Es una paradoja significativa que el individualismo y el conformismo social coexistan como partes del mismo orden social dentro de las sociedades avanzadas" (GOODMAN, 1989b, pág. 102).

De este modo se aceptan las características de una sociedad desigual y discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzo. El énfasis en el individualismo, en la promoción de la autonomía individual, en el respeto a la libertad de cada uno para conseguir, mediante la competencia con los demás, el máximo de sus posibilidades, justifica las desigualdades de resultados, de adquisiciones y, por tanto, la división del trabajo y la configuración jerárquica de las relaciones sociales. El carácter abierto de la estructura social a la movilidad individual oculta la determinación social del desarrollo del sujeto como consecuencia de las profundas diferencias de origen que se introyectan en las formas de conocer, sentir, esperar y actuar de los individuos. Este proceso va minando progresivamente las posibilidades de los más desfavorecidos social y económicamente, en particular, en un medio que alienta la competitividad, en detrimento de la solidaridad, desde los primeros momentos del aprendizaje escolar.

Éste es pues uno de los pilares del proceso de socialización como reproducción en la escuela. Las personas llegan a aceptar como inevitables, e incluso convenientes, las peculiaridades contradictorias del orden existente, no quedando sino la oportunidad de adaptarse y prepararse para ascender, mediante la participación competitiva, hasta el máximo de sus posibilidades en la escala abierta para todos por la "igualdad de oportunidades" que ofrece la escuela común y obligatoria. La institución educativa socializa preparando al ciudadano/a para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica (BOURDIEU y PASSERON, 1977). De este modo, la escuela legitima el orden existente y se convierte en válvula de escape de las contradicciones y desajustes sociales. Como veremos a continuación, este proceso de reproducción de la arbitrariedad cultural implícita en la ideología dominante ni es lineal, ni automático, ni exento de contradicciones y resistencias, como han puesto de manifiesto los trabajos de APPLE y GIROUX entre otros.

¿Cómo lleva a cabo la escuela este complejo proceso de socialización?

1.3. Los mecanismos de socialización en la escuela

Desde una perspectiva idealista, habitualmente hegemónica en el análisis pedagógico de la enseñanza, la escuela y sus funciones sociales, el proceso de socialización de las jóvenes generaciones, se ha descrito generalmente como un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico. Dentro de esta interpretación idealista, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. De este modo, los alumnos/as, asimilando los contenidos explícitos del *curriculum* e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *statu quo*, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente.

No obstante, a pesar de la importancia, incluso en la actualidad, del proceso de adoctrinamiento ideológico e inculcación de representaciones

particulares e ideas dominantes, el proceso de socialización en la escuela, para hacer frente a las contradicciones crecientes entre sus objetivos político-sociales y los estrictamente económicos ha sido y es, sobre todo en las sociedades con fórmulas políticas de representación democrática, mucho más sutil, sinuoso y subterráneo.

Como afirma FERNÁNDEZ ENGUITA (1990b) desde el funcionalismo de DURKHEIM al estructuralismo de ALTHUSER, pasando por los análisis realizados por FOUCAULT o la teoría de la correspondencia de BOWLES y GINTIS, a pesar de sus diferentes concepciones, todos ellos consideran que:

> "La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten?" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b, pág. 152).

La atención exclusiva a la transmisión de contenidos y al intercambio de ideas ha supuesto un sesgo en la concepción y en el trabajo pedagógicos inducido por la primacía de la filosofía idealista y de la psicología cognitiva como bases prioritarias de la teoría y de la práctica pedagógicas. El influjo creciente de la sociología de la educación y de la psicología social en el terreno pedagógico ha provocado la ampliación del foco de análisis, de modo que se comprenda que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también, y preferentemente, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional.

Los alumnos y las alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el *curriculum* oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula. Es más, normalmente el contenido oficial del *curriculum*, impuesto desde fuera al aprendizaje del alumnado, como veremos con más profundidad en lo sucesivo, no cala ni estimula por lo general los intereses y preocupaciones vitales del niño/a y del adolescente. Se convierte así en un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después, mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal del grupo del aula y del centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. Ésta va induciendo así una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo del trabajo o en la vida pública.

Así pues, para comprender la extensión, complejidad y especificidad de los mecanismos de socialización en la escuela se requiere un análisis exhaustivo de las fuentes y factores explícitos o latentes, académicos o sociales, que ejercen influencia relevante en la configuración del pensamiento y la acción de los alumnos/as. De poco o nada sirve restringir el estudio a los efectos explícitos de los contenidos también explícitos del *curriculum*

oficial. Lo que el alumno/a aprende y asimila de modo más o menos consciente y que condiciona su pensamiento y su conducta a medio y largo plazo se encuentra más allá y más acá de los contenidos explícitos en ese *curriculum*.

Siguiendo el interesante análisis del modelo ecológico de DOYLE (DOYLE, 1977; PÉREZ GÓMEZ, 1983b), que se desarrollará con más amplitud en el capítulo dedicado a la enseñanza, cabría indicar que los mecanismos de socialización en la escuela se encuentran en el tipo de *estructura de tareas académicas* que se trabaje en el aula y en la forma que adquiera la *estructura de relaciones sociales* del centro y del aula. Conviene no olvidar que ambos componentes de la vida del aula y del centro se encuentran mutuamente interrelacionados, de modo que una forma de concebir la actividad académica requiere una estructura de relaciones sociales compatible y convergente y, a la inversa, una forma de organizar las relaciones sociales y la participación de los individuos y los grupos exige y favorece unos y no otros modos de concebir y trabajar las tareas académicas.

En este sentido, y sin ánimo de ser exhaustivos, puesto que será objeto de análisis a lo largo de los siguientes capítulos, puede afirmarse que algunos aspectos del desarrollo del *curriculum*, que indicamos a continuación, son especialmente relevantes para entender los mecanismos de socialización que utiliza la escuela:

1) La selección y organización de los contenidos del *curriculum*. En concreto, qué se elige y qué se omite de la cultura pública de la comunidad y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación.
2) El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el grado de participación de los alumnos/as en la configuración de las formas de trabajo.
3) La ordenación del espacio y del tiempo en el aula y en el centro. La flexibilidad o rigidez del escenario, del programa y de la secuencia de actividades.
4) Las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos/as. Los criterios de valoración, así como la utilización diagnóstica o clasificatoria de los resultados y la propia participación de los interesados en el proceso de evaluación.
5) Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma y grado de provocar la competitividad o colaboración.
6) Los modos de organizar la participación del alumnado en la formulación, establecimiento y control de las formas y normas de convivencia e interacción.
7) El clima de relaciones sociales presidido por la ideología del individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad.

En definitiva, el análisis debe abarcar los factores que determinan el grado de participación y dominio de los propios alumnos/as sobre el proceso de trabajo y los modos de convivencia, de manera que pueda llegarse a comprender el grado de alienación o autonomía de los estudiantes respecto a sus propios procesos de producción e intercambio en el ámbito escolar. Sólo así podrán entenderse los conocimientos, capacidades, disposiciones y pautas de conducta que desarrollan los estudiantes como recursos más adecuados

para resolver con relativo éxito los problemas que plantea la interacción y el intercambio real y simbólico en el escenario de relaciones sociales que constituye el grupo del aula y la estructura social del centro.

1.4. Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela

Como ya hemos apuntado anteriormente, el proceso de socialización como reproducción de la arbitrariedad cultural dominante y preparación del alumno/a para el mundo del trabajo y para su actividad como ciudadano/a no puede concebirse como un proceso lineal, mecánico. Por el contrario, es un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias individuales y grupales.

En primer lugar, la vida del aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados.

"La escuela es un escenario permanente de conflictos (...) Lo que tiene lugar en el aula es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor/a o la institución escolar quieren que los alumnos/as hagan y lo que éstos están dispuestos a hacer" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990a, pág.147).

En todo caso, en el aula siempre tiene lugar un proceso explícito o larvado de negociación, relajada o tensa, abiertamente desarrollada o provocada a través de resistencias no confesadas. Incluso en las aulas en las que reina una aparente disciplina y orden impuestos unilateralmente por la autoridad indiscutible del profesor/a, y en particular en dichas aulas, tiene lugar un potente y ciego movimiento de resistencias subterráneas que minan todos los procesos de aprendizaje pretendidos, provocando, a medio y largo plazo en el pensamiento y la conducta de los alumnos/as, los efectos contrarios a los explícitamente pretendidos. El profesor/a cree gobernar la vida del aula cuando sólo domina las epidermis, ignorando la riqueza de los intercambios latentes. Como afirma WOOD (1984):

"Los alumnos/as que pertenecen a culturas dominadas, a través de sus actos en la escuela, a menudo penetran la falacia de la escuela para ellos, y así rechazan sus mensajes encubiertos. Una variedad de situaciones ocurre con los mensajes en las aulas, de modo que frecuentemente son completamente ignorados (...) estos mensajes encubiertos a menudo son directamente rechazados (...) otras veces son simplemente ignorados de forma pasiva (...) los estudiantes crean sus propias estructuras culturales que utilizan para defenderse de las imposiciones de la escuela" (pág. 231).

Por tanto, puede afirmarse que en la escuela, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del *statu quo* (PÉREZ GÓMEZ, 1979). Así pues, el proceso de socialización tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de profesores/as y alumnos/as como individuos o

como grupos pueden llegar a provocar el rechazo e ineficacia de las tendencias reproductoras de la institución escolar.

"Hay en las escuelas (...) mujeres y hombres que tratan de modificar las instituciones educativas en las que trabajan. Para que esas modificaciones tengan efecto duradero es menester vincular tales actos con una serie de análisis de las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de clase social, raza y sexo que organiza nuestra sociedad" (APPLE, 1989, pág. 9).

En segundo lugar, el proceso de socialización en la escuela, como preparación para el mundo del trabajo, encuentra en la actualidad fisuras que son importantes, que se refieren a las características plurales y en ocasiones contradictorias entre los diferentes ámbitos del mercado de trabajo. La simplificación y especialización de los puestos de trabajo autónomo en las sociedades postindustriales plantean a la escuela, como ya hemos visto, demandas plurales y contradictorias en el proceso de socialización. La escuela homogénea en su estructura, en sus propósitos y en su forma de funcionar, difícilmente puede provocar el desarrollo de ideas, actitudes y pautas de comportamiento tan diferenciadas como para satisfacer las exigencias del mundo del trabajo asalariado y burocrático (disciplina, sumisión, estandarización) a la vez que los requerimientos del ámbito del trabajo autónomo (iniciativa, riesgo, diferenciación).

Así pues, en las sociedades avanzadas contemporáneas la escuela se enfrenta a un proceso de socialización con demandas diferenciadas e incluso contradictorias en la misma esfera del quehacer económico. Empieza a aparecer con fuerza la quiebra en alguna medida del isomorfismo entre las relaciones sociales en el aula y las que se producen en el ámbito de la producción. Aquéllas se corresponden en gran medida con las relaciones que se mantienen en el mundo de la empresa y de las instituciones burocráticas, pero no con las que emergen en otros ámbitos de la economía.

En tercer lugar, la correspondencia de la socialización escolar con las exigencias del mundo del trabajo dificultan la compatibilidad con las demandas de otras esferas de la vida social como la vida política, la esfera del consumo y la esfera de las relaciones de convivencia familiar en las sociedades formalmente democráticas.

Al menos en apariencia y en el terreno teórico se manifiesta una gran contradicción entre una sociedad que requiere para su funcionamiento político y social la participación activa y responsable de todos los ciudadanos/as considerados de derecho como iguales, y esa misma sociedad que en la esfera económica, al menos para la mayoría de la población, induce a la sumisión disciplinada y la aceptación de escandalosas diferencias de hecho. La contradicción manifiesta entre las exigencias de las diferentes esferas de la sociedad se disuelve en gran medida cuando se comprueba que también en la práctica la esfera política y el ámbito civil requieren sólo la apariencia de comportamientos democráticos o, en otras palabras, cuando los mecanismos formales de participación, independientemente de la eficacia y honestidad de su desarrollo, son suficiente garantía para mantener el equilibrio inestable de una comunidad social recorrida para la desigualdad y la injusticia. Piénsese cómo las estructuras democráticas formales pueden funcionar a través de mecanismos de delegación distanciada, los parlamentos elegid[illegible] cada cuatro o cinco años, sin otra necesidad de contactos y

controles sociales intermedios, incluso cuando en los procesos electorales no participe ni siquiera el 50% del censo electoral o el 30% ó 40% de la población. Conviene considerar, en este sentido, la tendencia creciente al abstencionismo electoral en las sociedades occidentales, cuyo exponente más escandaloso son los EE UU.

Del mismo modo, en la escuela, los procesos de socialización para las diferentes y en apariencia contradictorias esferas de la vida social deben asumir un cierto grado de hipocresía y esquizofrenia en correspondencia con las peculiaridades de la sociedad. Mediante la transmisión ideológica y en especial mediante la organización de las experiencias académicas y sociales en el aula, el alumno/a empieza a comprender e interiorizar ideas y conductas que se corresponden con la aceptación de la disociación del mundo del derecho y del mundo de la realidad fáctica.

Aceptar la contradicción entre apariencias formales y realidades fácticas forma parte del propio proceso de socialización en la vida escolar donde, bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se desarrolla lenta pero decisivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social.

La función compensatoria de la escuela respecto a las diferencias sociales de origen se diluye en el terreno de las declaraciones de principio, pues como bien han demostrado BERNSTEIN, BAUDELOT y ESTABLET, BOWLES y GINTIS... la orientación homogenizadora de la escuela no suprime sino que confirma y además legitima las diferencias sociales, transformándolas en otras de carácter individual. Distinto grado de dominio en el lenguaje, diferencias en las características culturales, en las expectativas sociales y en las actitudes y apoyos familiares entre los grupos y clases sociales, se convierten en la escuela uniforme en barreras y obstáculos insalvables para aquellos grupos distanciados socialmente de las exigencias cognitivas, instrumentales y actitudinales que caracterizan la cultura y la vida académica de la escuela. Las diferencias de origen se consagran como diferencias de salida, el origen social se transforma en responsabilidad individual.

Cuando se elude este análisis en profundidad y se aceptan las apariencias de un *curriculum* y unas formas de organizar la experiencia de los alumnos/as comunes e iguales para todos es fácil aceptar la ideología de la igualdad de oportunidades, confundir las causas con los efectos asumiendo la clasificación social como consecuencia de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzos.

Vivir en la escuela, bajo el manto de la igualdad de oportunidades y la ideología de la competitividad y meritocracia, experiencias de diferenciación, discriminación y clasificación, como consecuencia del diferente grado de dificultad que tiene para cada grupo social el acceso a la cultura académica, es la forma más eficaz de socializar en la desigualdad a las nuevas generaciones. De este modo, incluso los más desfavorecidos aceptarán y asumirán la legitimidad de las diferencias sociales y económicas y la mera vigencia formal de las exigencias democráticas de la esfera política, así como la relevancia y utilidad de la ideología del individualismo, la competencia y la insolidaridad.

1.5. Socialización y humanización: la función educativa de la escuela

No obstante la veracidad de la argumentación sociológica sobre el carácter reproductor, aunque complejo, de la institución escolar, la relativa autonomía de la acción en la escuela no proviene exclusivamente de las contradicciones internas y externas, que hemos visto se genera en el mismo proceso de reproducción conservadora de la cultura dominante. La función educativa desborda, al menos en teoría, va más allá de la reproducción. La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar de forma específica y singular en la escuela.

La función educativa de la escuela desborda la función reproductora del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos y alumnas. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor. El conocimiento en los diferentes ámbitos del saber es una poderosa herramienta para analizar y comprender las características, determinantes y consecuencias del complejo proceso de socialización reproductora. La vinculación ineludible y propia de la escuela con el conocimiento público exige de ella y de quienes en ella trabajan, que identifiquen y desenmascaren el carácter reproductor de los influjos que la propia institución, así como los contenidos que transmite y las experiencias y relaciones que organiza, ejerce sobre todos y cada uno de los individuos que en ella conviven.

De este modo, los inevitables y legítimos influjos que la comunidad, en virtud de sus exigencias y necesidades económicas, políticas y sociales, ejerce sobre la escuela y sobre el proceso de socialización sistemática de las nuevas generaciones deben sufrir la *mediación crítica de la utilización del conocimiento*. La escuela debe utilizar a éste para comprender los orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de ese tipo de procesos de reproducción.

La función educativa de la escuela, por tanto, inmersa en la tensión dialéctica entre reproducción y cambio, ofrece una aportación complicada pero específica: utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. De este modo, explicitando el sentido de los influjos que recibe el individuo en la escuela y en la sociedad, puede ofrecer a aquélla espacios adecuados de relativa autonomía para la construcción siempre compleja y condicionada del individuo adulto.

Utilizando la lógica del saber, la estructura de conocimiento construido críticamente en cada ámbito y la pluralidad de formas de investigación y búsqueda racional, debe analizarse en la escuela la complejidad particular que el proceso de socialización adquiere en cada época, comunidad y grupo social, así como los poderosos y diferenciados mecanismos de imposición de la ideología dominante de la igualdad de oportunidades en una sociedad surcada por la discriminación.

En nuestra opinión, la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:

- Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela. Como diría WOOD (1984, pág. 239) preparar a los alumnos/as para pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad no democrática.

1.5.1. DESARROLLO RADICAL DE LA FUNCIÓN COMPENSATORIA

Para no sucumbir a lo largo del discurso en el terreno fácil de un optimismo ingenuo, propio de posiciones idealistas, conviene partir de una constatación ampliamente aceptada: la escuela como institución social, que cumple funciones específicas y restringidas, no puede compensar las diferencias que provoca una sociedad de libre mercado, dividida en clases o grupos con oportunidades y posibilidades económicas, políticas y sociales bien desiguales en la práctica.

En las sociedades industriales avanzadas, a pesar de su constitución formalmente democrática en la esfera política, pervive la desigualdad y la injusticia. La escuela no puede anular tal discriminación pero sí paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable, si se propone una política radical para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social.

Con este objetivo debe sustituirse la lógica de la homogeneidad, imperante en la escuela, con diferentes matices, desde su configuración, por la lógica de la diversidad. La escuela común para todos y el *curriculum* comprensivo que evita las diferencias y la clasificación prematura de los individuos en ramas diferentes del sistema escolar, que dan acceso a posibilidades profesionales bien distintas, no han evitado la clasificación lenta pero también definitiva de las alumnas y los alumnos en función casi mecánica de su origen social (SKILBECK, 1989). Si bien es cierto que tanto en los modelos uniformes como en los diversificados puede fomentarse y reproducirse la desigualdad y discriminación que existe en la sociedad, una vez consolidado el *curriculum* común y la organización escolar unificada, gratuita y obligatoria hasta los 16 años, en la mayoría de los países desarrollados, el peligro de discriminación se aloja de modo mas decisivo en los modelos uniformes de trabajo académico.

Defender la conveniencia de un *curriculum* común y comprensivo para la formación de todos los ciudadanos/as no puede suponer en modo alguno im-

poner la lógica didáctica de la homogeneidad de ritmos, estrategias y experiencias educativas para todos y cada uno de los alumnos/as. Si el acceso de éstos a la escuela está presidido por la diversidad, reflejando un desarrollo cognitivo, afectivo y social evidentemente desigual, en virtud de la cantidad y calidad de sus experiencias e intercambios sociales, previos y paralelos a la escuela, el tratamiento uniforme no puede suponer más que la consagración de la desigualdad e injusticia de su origen social.

La intervención compensatoria de la escuela debe arroparse con un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de modo que el acceso a la cultura pública se acomode a las exigencias de intereses, ritmos, motivaciones y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa. Así pues, la igualdad de oportunidades de un *curriculum* común, en la escuela comprensiva obligatoria no es más que un principio y un objetivo necesario en una sociedad democrática. Su consecución es un evidente y complejo reto didáctico que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad metodológica y organizativa.

Como afirma TURNER (1960) en las sociedades occidentales, la *movilidad patrocinada* ha sido sustituida por la *movilidad competitiva*. En el primer caso la sociedad selecciona desde el principio quiénes gozarán de las mejores oportunidades escolares y sociales. En el segundo deja que la selección tenga lugar a partir de los alumnos/as mismos y a través de una prolongada competencia entre ellos. Competencia desigual desde el principio, por la diferente posición de partida en todos los aspectos, desde la que se enfrentan a las tareas escolares.

La lógica de la uniformidad en el *curriculum*, en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que, precisamente, no necesitan la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual: aquellos grupos que en su ambiente familiar y social se mueven en un cultura parecida a la que trabaja la escuela y que, por lo mismo, en el trabajo académico del aula sólo consolidan y reafirman los mecanismos, capacidades, actitudes y pautas de conducta ya inducidos "espontáneamente" en su ambiente.

Por el contrario, para aquellos grupos sociales, cuya cultura es bien distinta a la académica del aula, la lógica de la homogeneidad no puede sino consagrar la discriminación de hecho. Para estos niños/as, el trato de igualdad en el aula supone de hecho la ratificación de un retraso inmediato y de un fracaso anunciado a medio plazo ya que poseen códigos de comunicación e intercambio bien diferentes a los que requiere la escuela, y manifiestan deficiencias bien claras en el lenguaje y en la lógica del discurso racional, así como en las destrezas y capacidades que requiere la vida académica y no disponen de apoyo familiar ni en cuanto a las expectativas sociales y laborales que puede abrirles la escuela, ni en cuanto al clima de intereses por el mundo de la cultura.

El desarrollo radical de la función compensatoria requiere la lógica de la diversidad pedagógica dentro del marco de la escuela comprensiva y común para todos. Las diferencias de partida deben afrontarse como un reto pedagógico dentro de las responsabilidades habituales del profesional docente. La escuela obligatoria que forma al ciudadano/a no puede permitirse el lujo del fracaso escolar. La organización del aula y del centro y la forma-

ción profesional del docente deben garantizar el tratamiento educativo de las diferencias trabajando con cada alumno/a desde su situación real y no desde el nivel homogéneo de la supuesta mayoría estadística de cada grupo de clase.

La enseñanza obligatoria, que en los países desarrollados abarca al menos diez años, debería extenderse hacia abajo para cubrir los años de la infancia donde la mayor plasticidad permite la mayor eficacia compensatoria. Si la escuela se propone el desarrollo radical de la intervención compensatoria, mediante el tratamiento pedagógico diversificado, tiene tiempo suficiente, respetando los ritmos de los individuos, para garantizar la formación básica del ciudadano/a, el desarrollo de los instrumentos cognitivos, actitudinales y de conducta que permitan a cada joven ubicarse e intervenir con relativa autonomía en el complejo entramado social.

La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto educativo de la escuela contemporánea.

En el concepto de desigualdad queremos abarcar tanto la que tiene su origen en las clases sociales como la que se genera en los grupos de marginación o en las deficiencias físicas o psicológicas hereditarias o adquiridas. Para todos ellos, sólo la lógica de una pedagogía diversificada en el marco de la escuela comprensiva tiene la virtualidad de provocar y favorecer un desarrollo hasta el máximo de sus siempre indefinidas posibilidades.

Por otra parte, si se concibe la democracia más como un estilo de vida y una idea moral, que como una mera forma de gobierno (DEWEY, 1967), donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan a través del debate y la acción política, de la participación y cooperación activa, por crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad, donde los conflictos inevitables se ofrezcan abiertamente al debate público, cabe fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimular el pluralismo y cultivar la originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social. No obstante, en la situación actual la división del trabajo y su jerarquización consiguiente en una sociedad de mercado, provoca la diferente valoración social de los efectos de la diversidad. No es lo mismo, desde la perspectiva de la consideración social, dedicarse a actividades manuales que a tareas intelectuales, a la economía que al arte. Por ello, y como tendremos oportunidad de desarrollar en los siguientes capítulos, es delicado encontrar el equilibrio óptimo entre el *curriculum* común y la estrategia didáctica de la diversidad, dentro de la escuela comprensiva si nos proponemos evitar en lo posible los efectos individuales de la desigualdad social.

1.5.2. LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA EXPERIENCIA

El segundo objetivo de la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales desarrolladas debe ser, a nuestro entender, provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas

de conducta que las alumnas y los alumnos asimilan directa y acríticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela.

En la sociedad contemporánea, la escuela ha perdido el papel hegemónico en la transmisión y distribución de la información. Los medios de comunicación de masas, y en especial la televisión, que penetran en los rincones más recónditos de la geografía, ofrecen de modo atractivo y al alcance de la mayoría de los ciudadanos/as un abundante bagaje de informaciones en los más variados ámbitos de la realidad. Los fragmentos aparentemente inconexos y asépticos de información variada que recibe el niño/a por medio de los poderosos y atractivos medios de comunicación y los efectos cognitivos de sus experiencias e interacciones sociales con los componentes de su medio de desarrollo, van creando, de modo sutil e imperceptible para él, incipientes pero arraigadas concepciones ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar. El niño/a llega a la escuela con un abundante capital de informaciones y con poderosas y acríticas preconcepciones sobre los diferentes ámbitos de la realidad.

Como es evidente, tanto el mundo de las relaciones sociales que rodean al niño/a como la esfera de los medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas, cumplen una función más cercana a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma. Es ingenuo esperar que las organizaciones políticas, sindicales o religiosas, o el ámbito de la empresa, mercado y propaganda, se encuentren interesados en ofrecer al futuro ciudadano/a las claves significativas para un debate abierto y racional, que permita opciones relativamente autónomas sobre cualquier aspecto de la vida económica, política o social. Sus intereses, más o menos legítimos, se orientan en otras direcciones más cercanas a la inculcación, persuasión o seducción del individuo a cualquier precio, que a la reflexión racional y al contraste crítico de pareceres y propuestas.

Solamente la escuela puede cumplir esta función. Para desarrollar este complejo y conflictivo objetivo, la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar las preconcepciones e intereses con que los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica. Al mismo tiempo, debe ofrecer el conocimiento público como herramienta inestimable de análisis para facilitar que cada alumno/a cuestione, contraste y reconstruya sus preconcepciones vulgares, sus intereses y actitudes condicionadas, así como las pautas de conducta, inducidas por el marco de sus intercambios y relaciones sociales. Como afirma BERNSTEIN (1987):

> "La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. El interés común realmente substantivo y relevante solamente se descubre o se crea en la batalla política democrática y permanece a la vez tan contestado como compartido" (pág. 47).

No quiere esto decir en modo alguno que el conocimiento, las actitudes o formas de actuación reconstruidos por el alumno/a en la escuela se encuentren libres de condicionamiento y contaminación; son el resultado, también condicionado, de los nuevos intercambios simbólicos y de las nuevas relaciones sociales. La diferencia estriba en que el alumno/a ha tenido la oportunidad de conocer los factores e influjos que condicionan su desarrollo, de contrastar diferentes propuestas y modos de pensar y hacer, de descentrar y ampliar su limitada esfera de experiencia y conocimiento y, enriquecido por el contraste y la reflexión, tomar opciones que sabe provisionales. En definitiva, la escuela, al provocar la reconstrucción de las preconcepciones vulgares, facilita el proceso de aprendizaje permanente, ayuda al individuo a comprender que todo conocimiento o conducta se encuentran condicionados por el contexto y por tanto requieren ser contrastados con representaciones ajenas, así como con la evolución de sí mismo y del propio contexto.

Más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil.

Ahora bien, la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.

De acuerdo con el primer objetivo educativo anteriormente propuesto, plantear la exigencia de provocar la reconstrucción por parte de los alumnos/as, de sus conocimientos, actitudes y modos de actuación requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación.

Provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos/as exige una escuela y un aula donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, así como de las relaciones del grupo del aula y del colectivo escolar. Sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad.

Como veremos en los capítulos siguientes, la función educativa de la escuela, en su vertiente compensatoria y en su exigencia de provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y la acción, requiere la transformación radical de las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula y en el centro y de las funciones y competencias del profesor/a. El principio básico que se deriva de estos objetivos y funciones de la escuela contemporánea es facilitar y estimular la *participación activa y crítica* de los alumnos/as en las diferentes tareas que se desarrollan en el aula y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática de aprendizaje.

CAPÍTULO II

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS PRINCIPALES TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Por Ángel I. Pérez Gómez

2.1. Introducción

Como hemos visto en el capítulo precedente, el análisis e intervención en los mecanismos de socialización de las nuevas generaciones, con la pretensión de provocar el contraste crítico de las adquisiciones espontáneas, es la meta fundamental de la práctica educativa en la escuela. Como tales mecanismos de socialización se reflejan y concretan en el desarrollo individual de los modos diferentes de pensar, sentir y actuar, conviene que nos detengamos en la consideración de las diferentes teorías psicológicas que ofrecen una explicación más o menos convincente de estos procesos subjetivos de aprehender la realidad así como de los modos y estrategias de interacción sobre ella.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar se consideran el centro de la investigación y la práctica didácticas. Nadie pone en duda que toda intervención educativa requiere apoyarse en el conocimiento teórico y práctico, ofrecido en parte por las disciplinas que investigan la naturaleza de los fenómenos implicados en los complejos procesos educativos. No obstante, el acuerdo se torna discrepancia cuando

nos preocupamos de establecer las formas de relación entre el conocimiento teórico y especializado que aportan las disciplinas y el modo más racional de intervenir en situaciones específicas y concretas.

Habitualmente se ha consolidado una forma mecánica, simplista y jerárquica de traslación desde el conocimiento disciplinar, en concreto desde el conocimiento psicológico, a la organización y desarrollo de la práctica didáctica. En particular, en las últimas décadas, se ha generalizado la pretensión de establecer una dependencia directa de los modelos de intervención didáctica respecto de los principios y conceptos que se derivan de las teorías del aprendizaje. A pesar de que tal pretensión se ha demostrado inútil y estéril desde las exigencias concretas de los prácticos, en el mundo de la "academia" se sigue manteniendo el espejismo de la posibilidad de establecer en ciencias humanas, y en particular en el ámbito educativo, el mismo o parecido esquema de traslación mecánica de la teoría a la práctica que se establece entre las ciencias físicas y sus correspondientes tecnologías.

En el presente capítulo nos proponemos un triple objetivo. *En primer lugar*, queremos analizar, sin ánimo de ser exhaustivos, las principales teorías del aprendizaje desde la potencialidad de sus implicaciones didácticas. Es decir, la perspectiva de búsqueda se sitúa en la virtualidad de los conceptos y principios de las diferentes teorías para facilitar la comprensión de los fenómenos de aprendizaje en la escuela y para apoyar conjuntamente con conceptos y principios de otras disciplinas, integrados y filtrados por la reflexión didáctica sobre la práctica, el diseño, el desarrollo y la evaluación de la intervención educativa.

En segundo lugar, deseamos ofrecer ideas y reflexiones para alimentar el debate sobre la utilización racional de las teorías del aprendizaje en la elaboración de la teoría y práctica didácticas. El carácter inacabado y cambiante del desarrollo del individuo y del grupo, la naturaleza singular e imprevisible de los fenómenos de interacción en la vida del aula, la dimensión ético-política, tanto de las decisiones sobre el *curriculum*, como de los procesos de intercambio de intereses y valores en el grupo del aula y escuela, así como los problemas epistemológicos implicados en la construcción y reconstrucción del conocimiento considerado válido, evidencian como inevitable la discontinuidad entre las teorías del aprendizaje y las teorías didácticas.

En tercer lugar, nos proponemos profundizar el problema que consideramos de capital significación en el momento actual del debate sobre las características y naturaleza del aprendizaje en el aula y en la escuela: el aprendizaje relevante, que supone la reconstrucción del conocimiento vulgar que el individuo adquiere en su vida cotidiana previa y paralela a la escuela.

2.2. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje

Es claro que la didáctica como ciencia, como arte, y como praxis, necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje. Sin embargo, por la razones anteriormente expuestas no puede realizarse una transferencia mecánica desde los principios psicológicos a las determinaciones normativas de la didáctica.

La mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, y hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que sólo relativamente pueden explicar el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje en el aula. Éstas teorías deberían afrontar estos procesos como elementos de una situación de intercambio, de comunicación, entre el individuo y su entorno físico y sociocultural, donde se establecen relaciones concretas y se producen fenómenos específicos que modifican al sujeto. Como veremos, no todos los enfoques teóricos se enfrentan al problema de comprender los procesos de aprendizaje con la misma pretensión de acercamiento a las situaciones naturales del aula.

Nos proponemos, por tanto, en primer lugar, analizar las derivaciones didácticas que, a modo de hipótesis de trabajo, pueden extraerse de las teorías de aprendizaje más significativas. Con este propósito distinguimos dos amplios enfoques con sus diferentes corrientes :

1) Las teorías asociacionistas, *de condicionamiento, de E-R*, dentro de las cuales pueden distinguirse dos corrientes:

a) Condicionamiento clásico: PAVLOV, WATSON, GUTHRIE.

b) Condicionamiento instrumental u operante: HULL, THORNDIKE, SKINNER.

2) Las teorías mediacionales: dentro de las que pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores:

a) Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: BANDURA, LORENZ, TINBERGEN, ROSENTHAL.

b) Teorías cognitivas, dentro de las cuales distinguiremos a su vez varias corrientes:

- Teoría de la *Gestalt* y psicología fenomenológica: KOFKA, KÖHLER, WHERTHEIMER, MASLOW, ROGERS.
- Psicología genético-cognitiva: PIAGET, BRUNER, AUSUBEL, INHELDER.
- Psicología genético-dialéctica: VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, RUBINSTEIN, WALLON.

c) La teoría del procesamiento de información: GAGNÉ, NEWELL, SIMON, MAYER, PASCUAL LEONE.

Por su importancia pedagógica, dentro de la perspectiva mediacional vamos a reducir el análisis a las siguientes teorías:

- Teoría de la *Gestalt*.
- Psicología genético-cognitiva.
- Psicología genético-dialéctica.
- Procesamiento de información.

El criterio elegido para la clasificación es la concepción intrínseca del aprendizaje. La primera familia concibe a éste en mayor o menor grado como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. La explicación del influjo de las contingencias externas sobre la conducta observable, y la organización y manipulación de tales contingencias para producir, en consecuencia, las conductas deseadas, son la clave del arco de esta teoría del aprendizaje. La segunda familia, por el contrario, considera que en todo

aprendizaje intervienen, de forma más o menos decisiva, las peculiaridades de la estructura interna. El aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas. La explicación de cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales, es su problema capital y un propósito prioritario.

No vamos a detenernos en la explicación de los principios y supuestos que configuran las diferentes teorías. Éste sería el objeto de otra disciplina diferente: psicología evolutiva y psicología del aprendizaje. Puede consultarse al respecto PALACIOS, CARRETERO, MARCHESI, (1984, 1985, 1986); PEREZ GOMEZ (1988); POZO (1989b). Nos ocuparemos simplemente de analizar las derivaciones didácticas de los diferentes enfoques, intentando esclarecer la virtualidad pedagógica de sus presupuestos.

2.2.1. DERIVACIONES DIDÁCTICAS DE LAS TEORÍAS DEL CONDICIONAMIENTO

Las derivaciones pedagógicas y didácticas de los principios en que se apoyan las teorías del condicionamiento son evidentes, máxime cuando el mismo SKINNER (1968b) ha dedicado parte de sus trabajos a la aplicación práctica de sus esquemas psicológicos sobre el aprendizaje. Sus teorías del aprendizaje suponen una concepción del hombre que expone claramente en *Más allá de la libertad y la dignidad* (SKINNER, 1972). Esta concepción se asienta en el siguiente principio: el hombre es el producto de las contingencias reforzantes del medio.

> "Es necesario abolir al hombre como esencia, como autonomía, refugio de la ignorancia antropológica de la historia para comprender la conducta compleja de cada hombre, condicionado por sus contingencias históricas" (SKINNER, 1972, pág. 254).

El objeto de la ciencia psicológica, dentro de esta perspectiva, es conocer tales contingencias y controlar en lo posible sus efectos reforzantes para la conducta humana. Todo en la vida, objetos, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, tiene un valor reforzante, refuerza una u otra conducta. El comportamiento humano está determinado por contingencias sociales que rodean, orientan y especifican las influencias de los reforzadores. La lucha por la libertad y dignidad debe ser formulada más como revisión de las contingencias de refuerzo en las cuales la persona vive que como defensa del hombre autónomo.

Esta concepción del hombre preside las aplicaciones pedagógicas y didácticas de sus principios de aprendizaje, como puede comprobarse en *Walden Dos* (SKINNER 1968a) y *The Technology of teaching* (1968b). La educación se convierte en una simple tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno. Para ello, y de acuerdo con un principio de discriminación y modelado, es necesario diseccionar analíticamente las conductas que se pretenden configurar, hasta llegar a identificar sus unidades operacionales más básicas. De esta manera, los programas de modelado por reforzamiento sucesivo de las respuestas, que suponen aproximación a tales unidades, son el objeto y responsabilidad de la tecnología de la educación. Al prescindir de las variables internas, de la estructura peculiar de cada indi-

viduo, o al despreciar la importancia de la dinámica propia del aprendizaje, la enseñanza se reduce a preparar y organizar las contingencias de reforzamiento que facilitan la adquisición de los esquemas y tipos de conducta deseados. Una vez determinada la conducta que se va a configurar y establecidas las contingencias de reforzamiento sucesivo de las repuestas intermedias, el aprendizaje es inevitable porque el medio está científicamente organizado para producirlo.

Habría que recordar incluso el mismo principio conductista de la preparación y disposición del organismo para cuestionar todo un montaje que olvida las peculiaridades individuales, innatas o adquiridas, como instancias intermedias que se resisten a un modelado tan sencillo y mecánico. En su historia, cada individuo construye unas pautas o esquemas de captación, de valoración y de comportamiento que ofrecen, como mínimo, resistencias más o menos férreas a cualquier modificación y transformación arbitraria y mecánica programada desde fuera.

Conviene, sin embargo, recordar que las aportaciones de las diferentes teorías del condicionamiento y aprendizaje temprano al conocimiento del aprendizaje y, como consecuencia, a la regulación didáctica del mismo, son de extraordinaria importancia siempre que permanezcan en los límites de su descubrimiento. Las teorías del condicionamiento, desde el troquelado hasta el operante, han contribuido poderosamente a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de *determinados tipos simples de aprendizaje* o de *componentes importantes de todo proceso de aprendizaje*.

La extrapolación inadecuada de sus hallazgos y la interpretación absoluta del aprendizaje desde su óptica concreta, han producido derivaciones verdaderamente aberrantes y cegadoras de toda investigación fecunda. El troquelado, el condicionamiento clásico de PAVLOV, con sus leyes de generalización, discriminación, inhibición, extinción, la ley del efecto de THORNDIKE, el condicionamiento de SKINNER y sus principios sobre el reforzamiento positivo o negativo, el castigo y la evitación, los fenómenos de modelado de conducta y de discriminación operante de estímulos, el reforzamiento secundario..., son aportaciones incuestionables siempre que se apliquen para entender y producir determinados fenómenos o aspectos parciales de procesos de aprendizaje.

La crítica más rigurosa al conductismo se alza contra las posiciones epistemológicas que sustentan estas teorías y contra sus aplicaciones prácticas en el campo de la enseñanza y de la modificación de conducta. Es en estos aspectos cuando el condicionamiento se presenta como teoría explicativa y normativa, cuando manifiesta toda su radical debilidad. Sus posiciones teóricas carecen de consistencia epistemológica. Al reducir sus investigaciones a las relaciones extrínsecas entre estímulo y respuesta para comprobar la regularidad de correspondencias entre ciertas entradas y determinadas salidas, estímulos y respuestas, limita voluntariamente su campo de estudio y necesariamente deberían restringir del mismo modo sus pretensiones de interpretación y generalización universal. Sus posiciones teóricas de *caja negra* limitan el análisis a lo observable. Por tanto, sus conclusiones sólo serán válidas para aquellos períodos del aprendizaje y para aquellos aspectos de los procesos en que la relación *input-output* (entradas-salidas), estímulos y respuestas observables, sea el todo de la conducta. Es decir, cuando la dinámica interna del organismo sea tan simple y lineal que pueda ser explicada como simple vía de transición. En el momento en que la estructura interna se complica y organiza como efecto de los aprendizajes sucesivos, la relación estímulo-respuesta se diversifica, al estar mediada por variables internas que el organismo ha ido construyendo y continúa modificando.

Sólo, pues, las conductas animales y las primeras formas de reacción del niño/a pueden recibir una explicación satisfactoria en las teorías del condicionamiento. Cuando el desarrollo complica y organiza el psiquismo infantil, el aprendizaje ya no puede entenderse como una simple relación de entradas y salidas. Las salidas, respuestas, son más el producto de la estructura interna que del carácter de la estimulación exterior. Hay una mediación que transforma, y donde no puede comprenderse la conducta sin explicar esa transformación. Puede afirmarse que el condicionamiento ha simplificado el problema real de la conducta humana, desde sus planteamientos no podría ser de otra forma. El reduccionismo mecanicista que se comete al adoptar una perspectiva biologicista desemboca necesariamente en la reducción y simplificación del objeto de estudio, en la eliminación de su complejidad.

Desde la perspectiva didáctica es el conductismo, o mejor el condicionamiento operante de SKINNER, el que ha tenido una incidencia más significativa. *Los programas de refuerzo, la enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los programas de economía de fichas en el aula, el análisis de tareas, los programas de modificación de conducta...* son aplicaciones directas de los principios de SKINNER a la regulación de la enseñanza. Son, por tanto, estas aplicaciones las que merecen un análisis más detallado.

Dos son los supuestos fundamentales en que se asientan las diferentes técnicas y procedimientos didácticos del conductismo: por una parte, la consideración del aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos, respuestas y recompensas; por otro, la creencia en el poder absoluto de los reforzadores siempre que se apliquen adecuadamente sobre unidades simples de conducta.

Apoyada en estos dos pilares, la educación, y en concreto la enseñanza, se convierten en una tecnología que prepara las contingencias, las características del contexto y las peculiaridades de cada situación, y regula la administración de refuerzos. No hay variables endógenas, internas, solo hay una organización estudiada del escenario, de forma que cada componente juegue su papel y en cada momento actúe el reforzador apropiado. Ello implica que las conductas complejas deben diseccionarse en sus unidades mínimas constituyentes, ordenando cuidadosamente las mismas en función de su secuencia jerárquica. El reforzamiento de cada unidad constituiría el objetivo inmediato de toda práctica didáctica. Se fija y se aprende cada elemento por reforzamiento y se provoca la secuencia conductual apetecida. La única responsabilidad didáctica para este enfoque es la eficacia de la técnica en la consecución de objetivos parciales y moleculares. La eficacia es el fin exclusivo de la acción didáctica, para lo cual se exige una definición operacional de objetivos al más bajo nivel de abstracción: la conducta observable. De este modo, se pretende que los objetivos de cada unidad de enseñanza puedan ser programados con facilidad, reforzados independientemente y evaluados con claridad.

Sería conveniente cuestionar el sentido de esta reducción tecnológica de la educación. ¿Puede reducirse la riqueza axiológica y la complejidad teleológica de la educación y de la enseñanza a una eficaz programación de objetivos operativos, concretos y observables? Si el psiquismo de cada individuo es un sistema complejo de relaciones e interacciones, ¿cómo olvidar e ignorar los efectos múltiples de cada una de sus conductas moleculares, de sus aprendizajes concretos? La eficacia en una adquisición, al precio que fuere, puede acarrear efectos secundarios, respuestas y tensiones importantes que limiten los futuros aprendizajes y perturben el desarrollo, y sean por tanto claramente contraproducentes. Por ejemplo, reforzar con premios concretos cada tarea de aprendizaje, puede ser eficaz, pero pedagógicamente cuestionable, porque puede acostumbrar a los alumnos y alumnas a situar extrínsecamente los motivos de su quehacer. En cualquier caso, es necesario cuestionar también el mismo principio de eficacia conductista, por cuanto se refiere más bien a una eficacia a corto plazo y sobre tareas simples de aprendizaje. Sin contar con las mediaciones internas no hay eficacia duradera en los procesos educativos. La eficacia a largo plazo se sitúa en la calidad de las estructuras internas, de los esquemas de pensamiento y actuación que desarrolla el individuo, no en asociaciones pasajeras.

La secuencia mecánica de estímulos, respuestas, refuerzos, no funciona en la escuela, es un esquema demasiado simplista y no refleja la riqueza de intercambios en el aula. Estímulos y refuerzos similares provocan reacciones bien distintas e incluso contradictorias en diferentes individuos, y también en los mismos sujetos en diferentes momentos, situaciones y contextos. Por otra parte, cuando funciona, se escapa al maestro/a la complejidad de los efectos secundarios no previstos y no deseados que puede provocar el condicionamiento mecánico de una respuesta o de una línea de comportamiento. El alumno/a puede aprender mecánicamente una conducta y al mismo tiempo incapacitarse para desarrollar estrategias de búsqueda en ese mismo ámbito, o desencadenar aversiones emotivas con respecto a la misma. Por ejemplo, el individuo puede aprender, mediante premios o reforzadores positivos una conducta deseada por el profesor, la memorización de una lección determinada, al mismo tiempo que aprende el hábito de actuar por la esperanza de la recompensa. ¿Cuál de ambos aprendizajes es más definitivo y más relevante desde el punto de vista pedagógico? Toda intervención pedagógica debe plantearse las consecuencias educativas, a medio y largo plazo, de la utilización frecuente de la motivación extrínseca.

Así pues, por una parte, el condicionamiento absoluto de la conducta del hombre es una misión imposible, por cuanto no pueden ni manipularse ni neutralizarse todas las variables que intervienen en la compleja situación individual y social de intercambios e interacciones. Por otra parte, tampoco está claro que fuese una opción desde el punto de vista ético y pedagógico defendible ni deseable. La singularidad de la especie humana reside, precisamente, en su carácter creador, inacabado y en gran medida indeterminado. El individuo y la sociedad se van configurando evolutivamente en la medida en que se construyen. La grandeza y la miseria de la especie humana se encuentra, sin duda, en la naturaleza indeterminada de su pensamiento y conducta.

2.2.2. TEORÍAS MEDIACIONALES

Durante el presente siglo, y como reacción a la interpretación behaviorista del aprendizaje, surgen, se desarrollan y se transforman diversas teorías psicológicas que englobamos en la corriente cognitiva. A pesar de importantes y significativas diferencias entre ellas, las agruparemos en una familia por su coincidencia en algunos puntos fundamentales:

- La importancia de las variables internas.
- La consideración de la conducta como totalidad.
- La supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

A) *Derivaciones de la corriente de la* Gestalt *o teoría del campo*

WERTHEIMER, KOFKA, KÖHLER, WHEELER y LEWIN son los principales representantes de la interpretación gestaltista del aprendizaje. Suponen una reacción contra la orientación mecánica y atomista del asociacionismo conductista. Consideran que la conducta es una totalidad organizada. La comprensión parcelada y fraccionaria de la realidad deforma y distorsiona la significación del conjunto. El todo, los fenómenos de aprendizaje y conducta, es algo más que la suma y yuxtaposición lineal de las partes. Tan importante o más que entender los elementos aislados de la conducta tiene que ser comprender las relaciones de codeterminación que se establecen entre los mismos a la hora de formar una totalidad significativa. Las fuerzas que rodean a los objetos, las relaciones que les ligan entre sí, definen realmente sus propiedades funcionales, su comportamiento.

Apoyándose en estos supuestos llegan así a definir el concepto de campo, (traslación del ámbito de la física al terreno de la psicología), como el mundo psicológico total en que opera la persona en un momento determinado. Es este conjunto de fuerzas que interactúan alrededor del individuo el responsable de los procesos de aprendizaje. Consideran el aprendizaje como un proceso de donación de sentido, de significado, a las situaciones en que se encuentra el individuo. Por debajo de las manifestaciones observables se desarrollan procesos cognitivos de discernimiento y de búsqueda intencional de objetivos y metas. El individuo no reacciona de forma ciega y automática a los estímulos y presiones del medio objetivo, reacciona a la realidad tal como la percibe subjetivamente. Su conducta responde a su comprensión de las situaciones, al significado que confiere a los estímulos que configuran su campo vital en cada momento concreto.

Es necesario resaltar la extraordinaria riqueza didáctica que se aloja en la teoría del campo. La interpretación holística y sistémica de la conducta y la consideración de las variables internas como portadoras de significación son de un valor inestimable para la regulación didáctica del aprendizaje humano en la escuela. Por otra parte, aunque las leyes del aprendizaje en esta teoría son más difusas e imprecisas permiten una explicación de los tipos de aprendizaje más complejos y superiores. Los tipos de aprendizaje representacional, de conceptos, de principios, de solución de problemas, exigen todos la intervención como mediadores de las estructuras cognitivas y que implican operaciones cuyo común denominador es la comprensión significativa de las situaciones.

Además, la importancia que conceden las teorías del campo al significado como eje y motor de todo aprendizaje supone la primacía de la motivación intrínseca, del aprendizaje querido, autoiniciado, apoyado en el interés por resolver un problema, por extender la claridad y el significado a parcelas cada vez más amplias del espacio vital, del territorio donde el individuo vive, donde satisface sus múltiples y diversas necesidades. La motivación emerge de los requerimientos y exigencias de la propia existencia, de la necesidad de aprendizaje para comprender y actuar racionalmente en el intercambio adaptativo con el medio sociohistórico y natural. El aprendizaje se convierte en un instrumento de desarrollo perfectivo de las capacidades intelectuales y de supervivencia que permiten la expansión creadora de la vida individual y colectiva.

La organización didáctica de la enseñanza deberá tener muy en cuenta esta dimensión global y subjetiva de los fenómenos de aprendizaje. Es todo un espacio vital del sujeto el que se pone en juego en cada momento. No es un problema de más o menos conocimientos, de la cantidad de información acumulada en la reserva del individuo. Se trata de la orientación cualitativa de su desarrollo, del perfeccionamiento de sus instrumentos de adaptación e intervención creativa, de la clarificación y concienciación de las fuerzas y factores que configuran su específico espacio vital.

A pesar de la riqueza didáctica de estas posiciones, en mi opinión es imprescindible señalar los puntos débiles que exigen un desarrollo más satisfactorio:

- *En primer lugar*, existe un cierto descuido de la verificación empírica de las hipótesis tan ricas y fecundas que entrañan las teorías del campo. El desarrollo de la especulación, de constructos hipotéticos y esquemas formales exige el complemento de una rigurosa comprobación empírica de sus extremos más significativos y de sus hipótesis más aventuradas, se requiere la búsqueda de evidencias en las que apoyar tan sugerentes planteamientos.
- *En segundo lugar*, parece arriesgado establecer un riguroso isomorfismo entre percepción y aprendizaje. La percepción es sólo el primer y fundamental paso de los complejos procesos de aprendizaje que, sin duda, implican fenómenos de asociación y recombinación.
- *En tercer lugar*, cabría señalar una tendencia a interpretar el aprendizaje en términos de percepción, recepción significativa, olvidando en cierta medida la importancia de la actividad, de las acciones y operaciones subjetivas a la hora de fijar las adquisiciones y de reformular los esquemas cognitivos. Al huir de las exageraciones del mecanicismo conductista, se focaliza casi exclusivamente en la dimensión cognitiva y perceptiva del individuo, descuidando el importante mundo del comportamiento.
- *En cuarto lugar*, la necesaria reacción ante la concepción mecanicista y atomista del aprendizaje no tiene por qué suponer el desprecio de todos los descubrimientos realizados por la investigación analítica. En concreto, ciertos experimentos de condicionamiento clarifican de forma importante los procesos de algún tipo de aprendizaje que realiza el niño/a en la primera infancia y arrojan luz sobre aspectos parciales de la dinámica emocional que acompaña a todo aprendizaje.

B) *Las aportaciones de la psicología genético-cognitiva*

Es realmente difícil y comprometido realizar una síntesis con la brevedad que requiere este capítulo de una corriente tan rica, tan estructurada y tan fecunda como la psicología genético-cognitiva. Desde el inestimable trabajo y la incomparable clarividencia de PIAGET y la Escuela de Ginebra que se formó en torno suyo, la extraordinaria potencia teórica de los principios y planteamientos de esta corriente no han dejado de imponerse y desarrollarse, desde el comienzo del segundo tercio del siglo XX hasta nuestros días. PIAGET, INHELDER, BRUNER, FLAVELL, AUSUBEL... son los representantes de esta vasta y fecunda corriente. En nuestra opinión, los resultados teóricos de sus investigaciones son hoy día imprescindibles para comprender la complejidad del aprendizaje humano.

Desde los postulados definidos por la *Gestalt*, parece obvia la necesidad de clarificar el funcionamiento de la estructura interna del organismo, como mediadora de los procesos de aprendizaje. Lo importante en todo caso no es afirmar la existencia de dicha instancia mediadora, lo verdaderamente urgente es estudiar su estructura, su génesis, su funcionamiento. La psicología genético-cognitiva afronta de cara el problema y presenta unos principios de explicación. ¿Qué es, cómo funciona y cómo se genera esa instancia mediadora? Resumiremos a continuación los postulados más relevantes de esta importante corriente del pensamiento psicológico.

- El aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. La génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral. En el centro de este proceso se encuentra la actividad. El aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo. En todo caso es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias, posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones.
- Las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Son el resultado de procesos genéticos. No surgen en un momento sin causa alguna, ni son el principio inmutable de todas las cosas. También se construyen en procesos de intercambio. Por ello, se denomina a estas posiciones como *constructivismo genético*.
- Dos son los movimientos que explican todo proceso de construcción genética: *la asimilación*, proceso de integración, incluso forzada y deformada, de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo; y *la acomodación*, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Ambos movimientos constituyen la *adaptación activa* del individuo que actúa y reacciona para *compensar las perturbaciones* generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.
- La vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de "nivel de competencia". En franca oposición a la interpretación conductista,

PIAGET considera que para que el organismo sea capaz de dar una respuesta es necesario suponer un grado de sensibilidad específica a las incitaciones diversas del medio. Este grado de sensibilidad o nivel de competencia se construye en el curso del desarrollo, de la historia del individuo a partir de las adquisiciones del aprendizaje.

- El conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento. El contenido y la forma es una decisiva distinción psicológica para las formulaciones normativas de la didáctica. Al distinguir los aspectos figurativos (contenido) de los aspectos operativos (formales) y al subordinar los primeros a los segundos, PIAGET pone las bases para una concepción didáctica basada en las acciones sensomotrices y en las operaciones mentales (concretas y formales). Una concepción que subordina la imagen y la intuición a la actividad y operación, ya que las formas del conocimiento, las estructuras lógicas que pueden profundizar en las transformaciones de lo real son el resultado no del conocimiento de los objetos sino de la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva.

"Existe un verbalismo de la imagen como hay un verbalismo de la palabra, cuando se olvida la primacía irreductible de la actividad espontánea y de la investigación personal y autónoma (...) La operación es irreductible a las formas perceptivas o imaginadas" (PIAGET, 1973, págs. 88-89).

- Con PIAGET no sólo culmina la primacía de la acción. También, y sobre todo, adquieren nuevas dimensiones todos los procesos cognitivos. La percepción, la representación simbólica y la imaginación, llevan implícito un componente de actividad física, fisiológica o mental. En todas estas tareas hay una participación activa del sujeto en los diferentes procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones.

Es evidente que PIAGET defiende la primacía de la actividad orientada, organizada, no de una actividad arbitraria, ciega, sin sentido:

"Construir estructuras estructurando lo real. Sólo se comprende un fenómeno reconstruyendo las transformaciones de las que es el resultado y, para reconstruirlas, hay que haber elaborado una estructura de transformaciones" (pág. 37).

La actividad, pues, será la constante de todo tipo de aprendizaje, desde el que tiene lugar en la etapa sensomotriz hasta el que culmina con las operaciones formales. En cualquier caso, los contenidos figurativos pueden ser adquiridos mediante observación o recepción, pero los aspectos operativos del pensamiento sólo se configuran a partir de las acciones y de la coordinación de las mismas. Son estos aspectos operativos los que caracterizan los niveles superiores del pensamiento, de la conducta intelectual del hombre.

- Dentro de este proceso dialéctico, que explica la génesis del pensamiento y la conducta, cuatro son los factores principales que, según PIAGET, intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas y que la regulación normativa del aprendizaje no puede en ningún caso ignorar: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio.

Teniendo en cuenta estos planteamientos cabe destacar siete conclusiones de muy decisiva importancia para facilitar y orientar la regulación didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- *En primer lugar*, el carácter *constructivo* y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual. El conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva en los intercambios cotidianos con el medio circundante. El niño/a y el adulto construyen sus esquemas de pensamiento y acción, sobre los esquemas anteriormente elaborados y como consecuencia de sus interacciones con el mundo exterior. De este modo, los procesos educativos preocupados por estimular y orientar el desarrollo pueden concebirse como procesos de comunicación que potencian los intercambios del individuo con el medio físico y psicosocial que rodea al sujeto.

- *En segundo lugar*, la enorme significación que para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores tiene la *actividad* del alumno/a, desde las actividades sensomotrices de discriminación y manipulación de objetos, hasta las complejas operaciones formales. Son estas actividades, que han de constituir el objeto de la práctica preescolar, las responsables en gran medida del desarrollo satisfactorio de los instrumentos formales del conocimiento.

- *En tercer lugar*, el espacio central que ocupa el lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas. Los niveles superiores del pensamiento exigen un instrumento de expresión, un vehículo de transporte que permita la variabilidad y la reversibilidad operacional. La carencia de un desarrollo satisfactorio de este instrumento es un *handicap* permanente para el ejercicio del pensamiento formal.

- *En cuarto lugar*, la importancia del *conflicto cognitivo* para provocar el desarrollo del alumno/a. El niño/a progresa cuestionando sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad. Su interpretación necesariamente limitada y restringida de la realidad crea esquemas de pensamiento necesariamente deficientes, por parciales y limitados. El progreso requiere el conflicto cognitivo, la percepción de la discrepancia entre sus esquemas y la realidad o las representaciones subjetivas de la realidad elaboradas por los demás. El conflicto cognitivo puede ser perturbador e inhibidor del desarrollo solamente cuando desde fuera se convierte en *conflicto afectivo*, cuando se vinculan posiciones cognitivas con relaciones afectivas (por ejemplo entre las opiniones del padre o la madre, o de los padres y de los maestros/as), y se exige que el niño/a elija vínculos afectivos cuando solamente debería estar contrastando y seleccionando representaciones cognitivas.

- *En quinto lugar*, la significación de la *cooperación* para el desarrollo de las estructuras cognitivas. Los intercambios de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista es una condición necesaria para superar el egocentrismo del conocimiento infantil y permitir la descentración que exige la conquista de la "objetividad".

- *En sexto lugar*, la distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje. No todo aprendizaje provoca desarrollo. Es necesario atender la integración de las adquisiciones, el perfeccionamiento y transformación progresiva de las estructuras y esquemas cognitivos. La acumulación de informaciones fragmentarias puede no configurar esquemas operativos de conocimiento e incluso en algunas ocasiones, convertirse en obstáculos al de-

sarrollo del pensamiento. El aprendizaje hace referencia a conocimientos particulares, mientras que el pensamiento y la inteligencia son instrumentos generales de conocimiento, interpretación e intervención.

- *En séptimo lugar,* la estrecha vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta. Como afirma PIAGET

> "no existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La motivación está siempre conectada con un nivel estructural (cognoscitivo) determinado" (PIAGET, 1970).

En la exposición de los planteamientos de la psicología dialéctica, y en el capítulo siguiente aparecen algunas críticas a las posiciones piagetianas y sus implicaciones didácticas.

Leer el próximo

C) *El aprendizaje significativo de Ausubel*

Las aportaciones de AUSUBEL a pesar de, o precisamente por, su restricción a un espacio concreto, pero crítico, del ámbito del aprendizaje, son muy importantes para la práctica didáctica. Se ocupa AUSUBEL del aprendizaje escolar, que para él es fundamentalmente "un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo" (AUSUBEL, 1976). Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías. Es la clave de arco del desarrollo cognitivo del hombre y el objeto prioritario de la práctica didáctica.

El aprendizaje significativo, ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados. Ahora bien, esta operación requiere unas condiciones precisas que AUSUBEL se detiene y se preocupa en identificar:

> "La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él" (pág.57).

Así pues, la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo.

Dos son, pues, las dimensiones que AUSUBEL distingue en la significatividad potencial del material de aprendizaje:

- *Significatividad lógica*: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.

- *Significatividad psicológica:* que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje. Una disposición tanto coyuntural o momentánea como permanente o estructural. Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal,

que está presente en todo aprendizaje. Evidentemente, también en los tipos de aprendizaje de nivel superior como son aquellos a que AUSUBEL se circunscribe en sus trabajos.

Como puede comprobarse en la Figura 1, el aprendizaje significativo requiere condiciones precisas respecto a tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva. El núcleo central de esta teoría del aprendizaje reside en la comprensión del ensamblaje del material novedoso con los contenidos conceptuales de la estructura cognitiva del sujeto. "La estructura cognitiva del alumno/a tiene que incluir los requisitos de capacidad intelectual, contenido ideativo y antecedentes experienciales" (AUSUBEL, 1972, pág. 72).

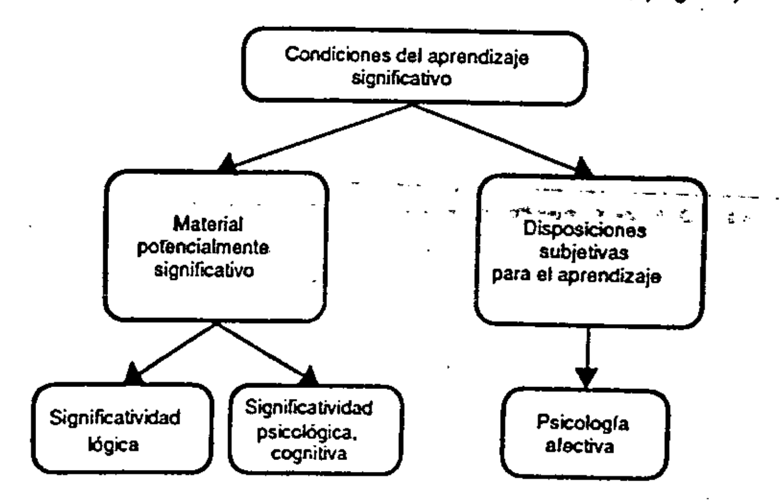


Figura 1. Modelo de aprendizaje significativo de Ausubel.

Lo importante en las aportaciones de AUSUBEL es que su explicación del aprendizaje significativo implica la relación indisociable de aprendizaje y desarrollo. Por ello, ayuda a clarificar los procesos de construcción genética del conocimiento. En efecto, los nuevos significados para AUSUBEL, no son las ideas o contenidos objetivos presentados y ofrecidos al aprendizaje sino que son el producto de un intercambio, de una fusión. Los nuevos significados se generan en la interacción de la nueva idea o concepto potencialmente significativo, con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno/a, de su estructura cognitiva. Es evidente, según AUSUBEL, que el bagaje ideativo del individuo se enriquece y modifica sucesivamente con cada nueva incorporación.

El significado psicológico de los materiales de aprendizaje es idiosincrásico, experiencial, histórico, subjetivo. Cada individuo capta la significación del material nuevo en función de las peculiaridades históricamente construidas de su estructura cognitiva. La potencialidad significativa del material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su bagaje cognitivo. De este modo, la planificación didáctica de todo proceso de aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la peculiar estructura ideativa y mental del individuo que ha de realizar las tareas de aprendizaje.

¿Cómo se produce la vinculación del material nuevo con los contenidos ideativos de cada individuo? AUSUBEL considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una *organización jerárquica y lógica*, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Así, en el aprendizaje significativo "los significados de ideas y proposiciones se adquieren en un proceso de inclusión correlativa en estructuras más genéricas. Aprendizaje de ideas incluyentes o incluidas" (AUSUBEL, 1970). De esta manera, el aprendizaje significativo produce al tiempo la estructuración del conocimiento previo y la extensión de su potencialidad explicativa y operativa. Provoca su organización, su afianzamiento o su reformulación en función de la estructura lógica del material que se adquiere, siempre que existan las condiciones para su asimilación significativa.

El material aprendido de forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido, por cuanto no se encuentra aislado, sino asimilado a una organización jerárquica de los conocimientos referentes a la misma área temática. El aprendizaje anterior y posterior no sólo no interferirá, sino que, por el contrario, reforzará la significación e importancia del presente, siempre y cuando siga siendo válido dentro del conjunto jerárquico. Un aprendizaje de este tipo parece funcionar a base de *organizadores*, de ideas generales con fuerte capacidad de inclusión y esquemas procesuales que indican la estructura de la jerarquía y la secuencia de su funcionamiento. Así pues, la realización de este aprendizaje puede favorecerse desde fuera, siempre que se *organice* el material de una forma lógica y jerárquica, y se presente en secuencias ordenadas en función de su potencialidad de inclusión.

También la transferencia es favorecida de forma importante por este tipo de aprendizaje. Para AUSUBEL la transferencia y la capacidad para realizarla está en relación directa con la cantidad y calidad de las ideas de afianzamiento que posee el alumno/a. Es decir, una estructura rica en contenidos y correctamente organizada manifiesta una potente capacidad de transferencia, tanto de aplicación a múltiples situaciones concretas (transferencia lateral), como de solución de problemas y formulación de nuevos principios a partir de los ya poseídos (transferencia vertical).

Ninguno de estos resultados puede alcanzarse en el aprendizaje repetitivo, memorístico y sin sentido. En este tipo de aprendizaje la adquisición es costosa y rutinaria, la retención está cuajada de interferencias y la transferencia es de carácter mecánico, restringida a las situaciones con elementos estrictamente idénticos a aquellos en que se aprendió el material.

El problema que se plantea a AUSUBEL es la explicación del aprendizaje por descubrimiento, que parece subordinar al aprendizaje por recepción. Los organizadores formales que sirven para explicar la comprensión de nuevos contenidos significativos y la solución de problemas, son, en definitiva, estrategias de funcionamiento del pensamiento, estrategias de análisis, diferenciación, asimilación y organización de lo asimilado. Es difícil comprender y aceptar cómo la formación de estas estrategias se explica mediante la sola actividad interna que requiere el aprendizaje receptivo. AUSUBEL afirma, y con razón, que el proceso de adquisición de significados es un proceso activo, pero, a nuestro entender, requiere un tipo de actividad

intelectual bastante distinto del aprendizaje por descubrimiento, como para que ambos exijan principios explicativos y condiciones para su realización diferentes. Las habilidades de investigación y solución de problemas requieren la práctica, la participación activa del individuo, la búsqueda real y no la mera organización de lo recibido significativamente. El modelo de estrategia didáctica que sugieren los planteamientos de AUSUBEL es excesivamente racionalista, estático y receptivo, por lo que plantea importantes problemas, especialmente cuando la intervención educativa tiene lugar en contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber, y el principal reto didáctico consiste en interesar activamente a los alumnos/as en los contenidos del *curriculum*.

En cualquier caso, puede afirmarse que, a pesar de las limitaciones antedichas, la importancia didáctica de las aportaciones de AUSUBEL es francamente extraordinaria en aquel reducido y significativo espacio del aprendizaje que ha sido su objeto de investigación: el aprendizaje significativo de materiales verbalmente recibidos.

D) *El punto de vista de la psicología dialéctica*

Bajo la orientación de los principios psicológicos del materialismo dialéctico se desarrolla una psicología que durante todo nuestro siglo ha producido y sigue produciendo aportaciones de interés al campo del aprendizaje y del desarrollo cognitivo.

La escuela soviética

VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, RUBINSTEIN, LIUBLINSCKAIA, TALYZINA, GALPERIN, son entre otros los representantes más significativos de la escuela soviética.

En el tema que nos ocupa, la primera aportación que hay que considerar, puesto que condiciona las restantes, es la concepción dialéctica de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Rechazan la validez de los estudios que la psicología del aprendizaje realiza como independientes del análisis del desarrollo. Para la psicología soviética el aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo. Del mismo modo, éste último no es un simple despliegue de caracteres preformados en la estructura biológica de los genes, sino el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido.

El psiquismo y la conducta intelectual adulta es el resultado de una peculiar y singular *impregnación social del organismo* de cada individuo. Esta impregnación no es un movimiento unilateral, sino evidentemente dialéctico.

> "La actividad psíquica constituye una función del cerebro y un reflejo del mundo exterior, porque la propia actividad cerebral es una actividad refleja condicionada por la acción de dicho mundo" (RUBINSTEIN, 1967, pág. 187).

Será necesario, pues, para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Ello implica considerar el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales del cerebro. Ahora bien, y es ésta

una de las aportaciones más significativas de VIGOTSKY (1973), desde la perspectiva didáctica, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo.

> "El desarrollo potencial del niño abarca un área desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada" (VIGOTSKY, 1973).

Es muy importante la comprensión de este principio, *área de desarrollo potencial* o *zona de desarrollo próximo*, pues es precisamente el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Éste lleva una dinámica perfectamente influida, dentro de unos límites, por las intervenciones precisas del aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que el niño/a puede hacer hoy con ayuda, favorece y facilita que lo haga solo mañana.

> "El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas" (VIGOTSKY, 1973, pág. 57).

En evidente oposición a PIAGET, VIGOTSKY llega a afirmar que el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial.

Es precisamente esta concepción dialéctica del aprendizaje y del desarrollo la que produce la divergencia respecto a la teoría genética de PIAGET y, en particular, su oposición a la concepción etapista del desarrollo. Para la psicología dialéctica la concepción piagetiana de los estadios es más bien una descripción que una explicación del desarrollo. Es una formulación basada en las manifestaciones aparentes y relativamente estables del desarrollo. Para la explicación de la evolución del niño/a no importa demasiado si el individuo ha pasado por la etapa simbólica y se encuentra ya en la etapa preoperacional. Lo verdaderamente definitivo es cómo cada individuo atravesó dichas etapas, qué construyó en ellas, qué actividades realizó, etc. "Los estadios no dependen directamente de la edad sino del contenido concreto que el niño aprende a dominar" (RUBINSTEIN, 1967, pág.193). Es decir, los niño/as no sólo se diferencian en el ritmo de su desarrollo. Por debajo de la aparente similitud que concede la permanencia en una misma etapa del desarrollo, la diferenciación individual consiste en la orientación concreta que éste toma.

Sin embargo, es necesario indicar que, para la psicología soviética, no son tanto la actividad y la coordinación de las acciones que realiza el individuo las responsables de la formación de las estructuras formales de la mente, cuanto la *apropiación del bagaje cultural* producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa. Las conquistas históricas de la humanidad que se comunican de generación en generación no sólo implican contenidos, conocimientos de la realidad espacio temporal o cultural, también suponen formas, estrategias, modelos de conocimiento, de investigación, de relación..., que el individuo capta, comprende, asimila y practica. Por ello, la psicología soviética resalta el valor de la *instrucción*, a la *transmisión educativa*, a la *actividad tutorizada*, que a la actividad experimental del niño/a por sí solo.

De modo coherente con el planteamiento anterior, la escuela soviética concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje, puesto que

la palabra es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad. Como opina BOGOYAVLENSKY (1973) podemos afirmar una dependencia del desarrollo fisiológico respecto del psicológico, sobre todo cuando el niño/a por medio de la palabra comienza a asimilar la experiencia histórica del género humano. El lenguaje, pues, es el instrumento prioritario de transmisión social. LURIA afirma que a través del lenguaje, de la generalización verbal, el niño/a se adueña de un nuevo factor de desarrollo, la adquisición de la experiencia humana social... El lenguaje es asimilado en la comunicación que se desarrolla con los adultos y pronto se transforma establemente de medio de generalización en instrumento de pensamiento y en instrumento para regular el comportamiento (LURIA, 1973).

Por otra parte, también para la psicología soviética, y como consecuencia de su carácter constructivista, la actividad del individuo es el motor fundamental del desarrollo (GALPERIN, LEONTIEV...). No obstante, la actividad no se concibe única ni principalmente como el intercambio aislado del individuo con su medio físico, sino como la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje, en la adquisición de la riqueza cultural de la humanidad.

Además, tampoco la experiencia física que el niño/a realiza puede ser considerada, dentro de esta perspectiva, como una experiencia neutra, carente de significado social. Por el contrario, la escuela soviética considera que toda experiencia tiene lugar en un mundo humanizado, con caracteres que sustentan una real intencionalidad sociohistórica que subyace a las manifestaciones y ordenaciones de los elementos con que el niño/a ingenuamente experimenta. Dentro de este mundo objetivo mediatizado, condicionado y humanizado por el hombre se inicia el desarrollo mental psíquico del niño/a (LEONTIEV, 1973). Cuando éste se pone en contacto con objetos materiales no sólo conecta con colores, formas, espacios, volúmenes, pesos y demás características físicas de los objetos e instrumentos, sino que se pone en contacto también con la intencionalidad social que subyace a su construcción, así como con la funcionalidad social con la que se utiliza dicho objeto o artefacto en los procesos de uso o intercambio.

Si el niño/a en sus intercambios espontáneos con el medio físico y psicosocial se pone en contacto con el sentido de los objetos, artefactos, instituciones, costumbres y todo tipo de producciones sociales, es razonable que la escuela, de forma sistemática, cuide la adquisición más depurada y organizada del sustrato de ideas, significados e intencionalidades que configuran la estructura social y material de la comunidad donde se desarrolla la vida del futuro ciudadano/a.

La escuela de Wallon (Wallon, Zazzo, Merani)

La psicología genéticodialéctica francesa de WALLON reafirma los postulados principales de la escuela soviética. También para WALLON, el aprendizaje es incomprensible sin su ubicación dentro del proceso de desarrollo, y el desarrollo es un concepto metafísico sin su explicación a partir del aprendizaje realizado en el intercambio del organismo con el medio. La diferenciación progresiva del psiquismo, que constituye el desarrollo, es función de los fenómenos de aprendizaje.

Lo importante para WALLON es explicar el paso de lo orgánico a lo psicológico. Una transmisión que tiene lugar mediante impregnación social de lo psíquico. De lo orgánico a lo psíquico se da una verdadera génesis, presidida y condicionada por la penetración social. Lo psíquico no podría reducirse a lo orgánico ni explicarse sin ello. Para WALLON existen cuatro elementos que explican el paso de lo orgánico a lo psíquico: la emoción, la imitación, la motricidad y el *socius*.

Dentro de esta teoría es particularmente importante, por sus repercusiones pedagógicas, el papel que concede a la *emoción* por cuanto que constituye el vínculo de lo orgánico y lo social para generar el psiquismo. La emoción, en un primer momento, es una expresión corporal de un estado interno, pero paulatinamente va adquiriendo el carácter de comunicación, de intercambio de mensajes entre individuos. Este paso provoca las primeras representaciones, figuraciones que adquirirán consistencia y ampliación en los movimientos de la imitación diferida. En cualquier caso, la emoción comunicada exige la relación entre significante y significado, el primer momento del proceso representacional (WALLON, 1975). Desde el origen, el pensamiento se vincula con aspectos emotivos, afectivos, con los cuales establecerá un discurso permanente cuajado de contradicciones y apoyos. La importancia que atribuye WALLON a la motivación intrínseca no es más que la que la expresión de la naturaleza de sus concepciones genéticas.

La disociación entre afectividad y pensamiento es metodológica, artificial, y no puede convertirse en un principio de procedimiento en la escuela. Toda la actividad cognitiva del niño/a implica, en su origen, en su desarrollo, o en su conclusión, inevitables componentes afectivos que por sí mismos impulsan el aprendizaje. Cuando la enseñanza ha de recurrir a motivaciones extrínsecas hay que preguntarse cuán separadas están las tareas emprendidas de la realidad vital que preocupa al sujeto.

Si la conducta se explica por las condiciones de su génesis, la tarea principal de la práctica pedagógica en la escuela será procurar las condiciones satisfactorias que provoquen un pensamiento, una forma de sentir y una conducta apetecidas. No puede, sin embargo, olvidarse, para no caer en el criticado conductismo, que parte de estas condiciones son de naturaleza interna, y en ningún momento pueden ignorarse. La penetración social de lo biológico produce un nuevo y superior nivel de realidad que funciona de forma autónoma con sus propios ritmos y leyes. Las estructuras psicológicas serán desde ahora la variable más importante del aprendizaje, teniendo siempre presente que dichas estructuras son redes complejas e interactivas de pensamiento, emoción y actividad.

Es importante la aportación del olvidado WALLON, por cuanto la tendencia intelectualista, generalizada en la escuela contemporánea, parece ignorar los determinantes afectivos y emotivos del pensamiento y la conducta del alumno/a. Como veremos en el siguiente capítulo, éste es el mejor modo de provocar en el escolar un aprendizaje artificial, académico, aunque sea significativo en el mejor de los casos, poco relevante y útil para interpretar las características complejas y contradictorias de la vida cotidiana y orientar las decisiones que se adoptan sobre ella.

Leer el próximo

E) *El aprendizaje como procesamiento de información*

Desde los años sesenta se desarrolla una perspectiva de extraordinaria importancia para la explicación psicológica del aprendizaje. Esta perspectiva que integra aportaciones del modelo conductista, dentro de un esquema fundamentalmente cognitivo, al resaltar la importancia de las estructuras internas que mediatizan las respuestas, ha logrado concitar la atención de la mayor parte de las investigaciones actuales en el campo de la psicología del aprendizaje y de la didáctica. Bajo sus orientaciones se establece el diálogo entre neoconductistas y las corrientes actuales del aprendizaje cognitivo.

En este sentido y como ejemplo de este diálogo y permeabilidad de posiciones entre neoconductistas y cognitivos así como de sus claras derivaciones didácticas cabe resaltar el trabajo de GAGNÉ. Distingue ocho tipos de aprendizaje, que si bien forman un continuo acumulativo y jerárquico, al exigir las formas más complejas la existencia de las previas más simples como requisitos previos, deben considerarse en realidad como aprendizajes diferentes, pues requieren condiciones distintas y concluyen en resultados diversos:

- *Aprendizaje de señales*: aprender a responder a una señal (PAVLOV).
- *Aprendizaje estímulo-respuesta*: aprendizaje de movimientos precisos en los músculos en respuesta a estímulos o combinaciones de estímulos muy precisos también (SKINNER, THORNDIKE).
- *Encadenamiento*: conectar en una serie dos o más asociaciones de estímulo-respuesta previamente adquiridas (SKINNER, GILBERT).
- *Asociación verbal*: variedad verbal de encadenamiento (UNDERWOOD).
- *Discriminación múltiple*: conjunto de cadenas de identificación al discriminar sucesivamente estímulos precisos y respuestas específicas (MOWRER, POSTMAN).
- *Aprendizaje de conceptos*: aprender es responder a estímulos como partes de conjuntos o clases en función de sus propiedades abstractas (BRUNER, KENDLER, GAGNÉ).
- *Aprendizaje de principios*: aprendizaje de cadenas de dos o más conceptos, aprendizaje de relaciones entre conceptos (BERLYNE, GAGNÉ, BRUNER).
- *Resolución de problemas*: aprendizaje de la combinación, relación y manipulación coherente de principios para entender y controlar el medio, solucionar problemas (SIMON, NEWELL, BRUNER...).

Es necesario indicar que GAGNÉ, aunque presenta y afirma la necesidad secuencial de los ocho tipos de aprendizaje, concede mucha mayor importancia al aprendizaje de conceptos, principios y solución de problemas, por ser los aprendizajes característicos de la instrucción escolar y constituir el eje del comportamiento inteligente del hombre (GAGNÉ 1970, 1975).

Modelos de aprendizaje basados en la perspectiva del procesamiento de información y simulación del comportamiento

Los modelos de procesamiento de información como intento de explicar la conducta cognitiva del ser humano son relativamente recientes. Puede afirmarse que son NEWELL, SHAW y SIMON, en 1958, los precursores de una nueva orientación cognitiva en los trabajos e investigaciones sobre los

procesos de aprendizaje. Una reciente orientación que está produciendo resultados interesantes en el ámbito de la memoria y que ha conseguido establecer el diálogo entre neoconductistas, neopiagetianos y demás corrientes cognitivas. Los trabajos de NEISSER, ADAMS, LINDSAY, NORMAN, ANDERSON, MAYER, BOWER, PASCUAL LEONE, MANDLER, ATKINSON y los anteriormente citados de NEWELL y SIMON son una pequeña muestra de la importancia creciente de esta nueva perspectiva que cuenta con treinta años escasos de existencia.

El modelo de procesamiento de información considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir, todo ser humano es un activo procesador de su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Ello supone que el organismo no responde directamente al mundo real sino a la propia y mediada representación subjetiva del mismo. Una mediación que selecciona, transforma e, incluso, distorsiona con frecuencia el carácter de los estímulos percibidos. Es claramente una perspectiva cognitiva, por cuanto implica la primacía de los procesos internos, mediadores entre el estímulo y la respuesta.

Tomando en consideración las diferentes perspectivas y planteamientos que constituyen este enfoque podemos presentar el siguiente modelo como representativo de sus concepciones (Figura 2).

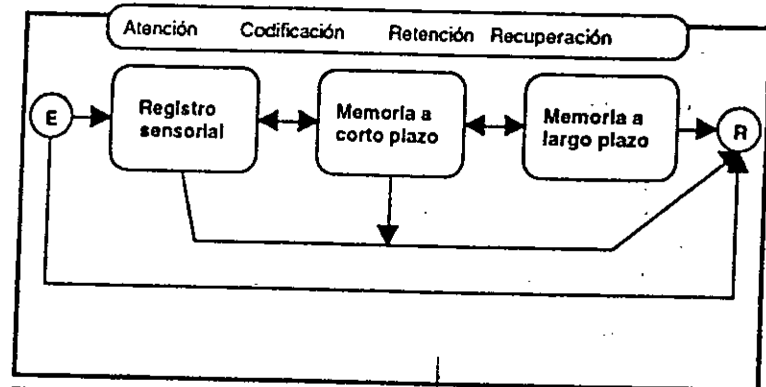


Figura 2. Modelo de procesamiento de información de Mahoney, (1974).

Puede considerarse un modelo de aprendizaje mediacional, donde los elementos más importantes de explicación son las instancias internas, tanto estructurales como funcionales que median entre estímulo y respuesta. Los elementos estructurales son tres:

- *Registro sensitivo*: que recibe información interna y externa.
- *Memoria a corto plazo*: que ofrece breves almacenamientos de la información seleccionada.
- *Memoria a largo plazo*: que organiza y conserva disponible la información durante periodos más largos.

Las cuatro categorías de procesamiento o programas de control del procesamiento de la información son:

-*Atención*: que trabaja con orientaciones selectivas y asimilaciones de estímulos específicos.

-*Codificación*: que implica la traducción a símbolos de los estímulos, de acuerdo con varios factores (características físicas, semánticas).

-*Almacenamiento*: retención organizada de la información codificada.

-*Recuperación*: que implica la utilización posterior de la información almacenada para guiar los resultados y respuestas.

El procesamiento de información comienza con los *procesos de selección* de estímulos que tienen lugar en el registro sensitivo en virtud de los mecanismos de atención. Explicar qué estímulos se graban y por qué en esta primera instancia, supone afrontar los fenómenos de percepción, el papel de las expectativas en la selección de estímulos... Parece ser que el contexto físico, el contexto temporal, la familiaridad del estímulo, y las categorías conceptuales propiamente dichas son los principales factores que influyen en nuestra percepción.

Una vez seleccionada la información, se *codifica* y se *almacena* por breves periodos de tiempo en la memoria a corto plazo. También aquí existen unos mecanismos que determinan el modo de almacenamiento. Se acepta, a la luz de los trabajos experimentales realizados, entre los que se encuentran los de MELTON y MARTIN (1972), que el tiempo de exposición del estímulo, la repetición, el puesto que ocupa el ítem en una serie y los procedimientos mnemotécnicos, como sistemas de simplificación del material a retener, tienen una importancia decisiva en el qué y el cómo de la codificación y el almacenamiento a corto plazo.

La retención y la recuperación son los dos programas de control que determinan el procesamiento de información en la memoria a largo plazo. La retención es un fenómeno dependiente del modo en que la información ha sido codificada y asimilada al material existente. *La recuperación*, por su parte, es presentada como un programa que implica activos procesos de reconstrucción y organización ideosincrásica y situacional del material recuperado, siguiendo las propuestas de BARTLET (1932) y ZANGWILL (1972).

Tal vez, los fenómenos más ampliamente resaltados, (TULVING, MANDLER, BOWER, COPER) sean los referentes a la *organización y significatividad* del material almacenado en la memoria a largo plazo. Ello implica que el almacenaje no se realiza de forma aislada y arbitraria, sino por asimilación significativa de las nuevas informaciones a los propios sistemas de categorías y significados, previamente construidos. Recuperando los principios propuestos por BARTLET, afirman que la memoria implica un esfuerzo hacia el significado y el recuerdo, una construcción. Es decir, la memoria es constructiva, abstracta y basada en significados.

Así pues, los componentes internos de los procesos de aprendizaje constituyen un sistema cognitivo organizado, de tal manera que tanto las características de las instancias estructurales como los mecanismos de los procesos de control se generan y se transforman en virtud de su propio funcionamiento al procesar la información en los intercambios con el medio. Los esquemas, los conocimientos, las destrezas y las habilidades se forman en un proceso genético y su configuración puede y, de hecho, se altera de algún modo a lo largo del tiempo, precisamente por los resultados de los posteriores procesos de aprendizaje en los que intervienen.

Las limitaciones más importantes de estos planteamientos desde la perspectiva didáctica podíamos resumirlas en las siguientes proposiciones.

- *Primera*, la debilidad del paralelismo entre la máquina y el hombre. Como afirma BOWER "que una máquina realice trabajo inteligente no significa, en modo alguno, que lo haga igual que nosotros" (NEWELL, SHAW y SIMON, 1958, pág. 437). Ello implica que las teorías derivadas de la simulación del comportamiento no son, en sí mismas, más que fuente de hipótesis y sugerencias que han de ser contrastadas en el comportamiento inteligente del hombre. En ningún modo pueden suponer en sí teorías explicativas del aprendizaje humano, de las que se deriven directamente normas y recetas de intervención pedagógica.

Por otra parte, en la misma evolución actual de esta corriente se plantea con fuerza la polémica de la relación entre la conciencia y el sistema computacional de asimilación y reacción. En el ordenador no existe más que el sistema computacional, un sistema algorítmico de representaciones simbólicas y reglas o instrucciones de actuación. Nadie duda que en el ser humano existe la conciencia, el conocimiento de lo que se conoce y del mismo acto de conocer, y aunque es evidente también que tanto en la percepción como en el lenguaje, o en la visión, por ejemplo, se han identificado sistemas algorítmicos de procesamiento en el hombre, es necesario encontrar algún esquema de comprensión de las interacciones que se producen entre la conciencia y los sistemas algorítmicos y mecánicos de actuación.

- *Segunda*, la importancia de la laguna afectiva. En el modelo de procesamiento de información por simulación no tiene cabida, ni por tanto explicación, la dimensión energética de la conducta humana. Las emociones, los sentimientos, la motivación, la interacción social, en definitiva, la personalidad, son factores de capital importancia en el aprendizaje que reciben escasa o nula consideración en estos modelos. El aprendizaje escolar no puede entenderse ignorando tan definitiva parcela del comportamiento del alumno/a en el grupo social del aula. Es indudable, también, que los planteamientos implícitos en estas teorías son proclives a descuidar la importancia de los aspectos afectivos y motivacionales que intervienen en todo proceso de aprendizaje. No se puede simular el comportamiento humano en una computadora y tampoco se puede pretender trasladar, punto por punto, las características de la conducta allí generada, para explicar el aprendizaje o cualquier otra actividad humana.

- *Tercera*, la exigencia metodológica derivada de la metáfora del ordenador y de la pretensión del contraste experimental de las hipótesis, restringe el modelo al análisis de un tipo prioritario de comportamiento aparentemente racional, que normalmente obviará las zonas más ambiguas y difusas del pensamiento así como las estrategias y los procesos contradictorios del proceder mental del individuo. Por ello, la prometedora potencia explicativa y la virtualidad normativa de esta perspectiva deben ser restringidas a su específico campo de atención, y complementadas por aportaciones teóricas y modelos explicativos que den cuenta de la intervención importante de los aspectos afectivos y motivacionales en la configuración de la conducta en parte incierta y ambigua del alumno/a.

- *Cuarta*. Sus propuestas tienen una orientación claramente cognitiva, que parece ignorar la dimensión ejecutiva y comportamental del desarrollo humano. Partiendo del supuesto de la continuidad entre el conocimiento y la acción, procesar correctamente la información se asume como el requisito imprescindible y suficiente para regular racionalmente la conducta. Sin embargo, en la práctica cotidiana y escolar, es bien conocida la disociación entre conocimiento y conducta, entre el procesador y el ejecutor humano. No existe una relación lineal entre lo que uno dice, lo que uno piensa y lo que uno hace. A diferencia del modo de procesar la información y ejecutar las rutinas por parte de la máquina, entre el conocimiento y la acción, en el alumno/a se intercalan complejos y contradictorios procesos de toma de decisiones, entre los que aparece con especial relevancia la forma de sentir, el rico y complicado terreno de las emociones, tendencias y expectativas individuales y sociales.

Sin embargo, y teniendo en cuenta sus limitaciones, no cabe duda de que el desarrollo de esta orientación es de capital importancia para la clarificación del aprendizaje y de la conducta inteligente del individuo y, por supuesto, para la elaboración de una teoría y una práctica didácticas. El procesamiento de información recupera la noción de mente, reintegra la información subjetiva como un dato útil a la investigación y coloca en lugar preferente el estudio de la memoria activa como explicación básica de la elaboración de información y, por tanto, de la ejecución de la actividad humana.

2.3. Las teorías del aprendizaje en la comprensión y prácticas educativas

El concepto de aprendizaje es un componente previo, un requisito indispensable para cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza. Sin embargo, como veremos a continuación, la teoría y la práctica didácticas necesitan un cuerpo de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje que cumpla dos condiciones fundamentales:

- Abarcar, de forma integral y con tendencia holística, las distintas manifestaciones, procesos y tipos o clases de aprendizaje.

- Mantenerse apegado a lo real, siendo capaz de explicar no sólo fenómenos aislados producidos en el laboratorio, en condiciones especiales, sino también la complejidad de los fenómenos y procesos del aprendizaje en el aula, en condiciones normales de la vida cotidiana.

El recorrido realizado a lo largo de las diferentes teorías del aprendizaje manifiesta, de forma clara, no sólo la disparidad de enfoques, sino, sobre todo, la existencia de distintos tipos de aprendizaje y la mayor pertinencia de cada una de las formulaciones teóricas para alguna de dichas clases. Está sin resolver la polémica histórica entre la concepción unitaria del aprendizaje y la consideración de la existencia en él de categorías bien diferenciadas. Toda teoría sobre el aprendizaje ha de poder explicar, tanto las peculiaridades que identifican y distinguen diversas clases, como las características comunes que subyacen a éstas y justifican su denominación como "procesos de aprendizaje". Es esta teoría, que integra sin simplificar, que distingue sin divorciar, la que exige la práctica pedagógica. Tanto para comprender como para orientar en la escuela los fenómenos de enseñanza-aprendizaje.

Pueden, por tanto, distinguirse diferentes tipos o clases de aprendizaje (como, por ejemplo, aprendizaje de señales, de encadenamientos E-R, de conceptos, de principios...), debido a que en ellos pueden tener lugar diferen-

tes procesos, se requieren distintas condiciones y se producen resultados diversos.

A nadie se le oculta en la actualidad que el desarrollo teórico sobre los procesos de aprendizaje no ha ido acompañado de un progreso paralelo en la práctica, ni aun en la teoría didáctica. Es necesario reconocer, en cualquier caso, que la transferencia no es cuestión de un movimiento mecánico y que implica dificultades y características que exigen una investigación adicional. Vamos a analizar a continuación algunas de las razones que pueden explicar este desfase, tanto entre la teoría psicológica del hombre y la teoría didáctica, como entre la teoría y la práctica didácticas.

1) Las teorías del aprendizaje, como hemos visto en páginas anteriores, son aproximaciones a menudo parciales y restringidas a aspectos y áreas concretas del aprendizaje. Difícilmente constituyen un cuerpo integrado de conocimientos capaces de explicar el sentido global de los fenómenos complejos que ocurren en el aprendizaje escolar, desde la influencia de los factores materiales, personales y metodológicos de la institución escolar, hasta los influjos semiocultos de la experiencia extraescolar; desde la caracterización de la dimensión cognitiva hasta la identificación de la incidencia afectiva. La teoría didáctica exige, para la regulación intencional de los fenómenos de aprendizaje, un cuerpo explicativo más completo e integral.

2) La mayoría de las teorías del aprendizaje han adquirido sus principios explicativos a partir de la reducción de las complejas variables de aprendizaje escolar que se realiza en la investigación de laboratorio. Precisamente el rigor de la investigación experimental apoyada en la epistemología positivista, se asienta en la simplificación de las situaciones reales, en el control de la neutralidad o inactividad de unas variables para comprobar los efectos de los cambios que la manipulación de una variable ejerce en otra. Estas situaciones artificiales difícilmente pueden reproducirse en el ambiente "natural" del aula o en el extraescolar.

La didáctica necesita teorías que se acerquen a lo que ocurre en situaciones reales donde se produce el aprendizaje de forma sistemática o de modo informal. La solución no está en prescindir de la investigación del laboratorio, una investigación analítica y rigurosa de capital importancia. En nuestra opinión, el desfase y la inadecuación pueden resolverse siempre que el aprendizaje sea abordado por amplios programas de investigación natural, que respeten la complejidad, riqueza, ambigüedad e, incluso, contradicción de la realidad. Dentro de éstos, han de realizarse experimentos de laboratorio, todo lo concretos y específicos que sea preciso, cuyas conclusiones se interpreten dentro, y nunca fuera y de forma aislada, de la lógica y el significado del sistema ecológico que componen las interacciones de los alumnos/as en la institución escolar.

No podemos olvidar que la situación dentro de la que se estudia un problema, lo configura y caracteriza de forma peculiar. Para comprender el aprendizaje que realiza el niño/a en el aula y poder extraer hipótesis y principios que puedan revertir en la comprensión y orientación más correcta de los fenómenos de aprendizaje es necesario que la investigación se realice en el clima peculiar y característico que se produce en el aula de una institución escolar. Sólo así pueden tenerse en cuenta, tanto los factores y variables que intervienen, como la singularidad de los mismos procesos cognitivos y afectivos implicados en el aprendizaje.

Sin embargo, es verdad que no puede elaborarse una teoría para cada caso particular. Una teoría es un esquema formal que integra un cuerpo genérico de conocimientos. Pero lo que sí se puede exigir a una *teoría comprensiva* es que su estructura formal, la lógica de sus planteamientos y su contenido fáctico sean lo suficientemente amplios y flexibles para dar cabida *no sólo a la explicación de lo común y homogéneo, sino a lo diferencial y específico*. Este esquema formal amplio y flexible ha de extraerse de las situaciones naturales para abarcar la complejidad y variabilidad de los diferentes contextos. En cualquier caso, si pretendemos comprender la singularidad de los fenómenos de aprendizaje que ocurren en el marco escolar, en cada niño/a y grupo, debemos utilizar el conocimiento disponible como herramientas mentales, como hipótesis de trabajo que orientan la búsqueda e indagación, y no como principios fijos de explicación, o como normas inalterables de actuación.

3) El aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje peculiar, por producirse dentro de una institución con una clara función social, donde el aprendizaje de los contenidos del *curriculum* se convierte en el fin específico de la vida y las relaciones entre los individuos que conforman el grupo social.

Por una parte, como afirma DOYLE (1977), los intercambios que se producen en el espacio escolar están presididos por el carácter evaluador que tiene la institución. La comunicación, el intercambio de significados, el aprendizaje de contenidos, formas, expectativas y conductas se encuentran profundamente mediatizados por la función evaluadora de la escuela. Ésta legitima la adquisición del conocimiento que se considera válido socialmente, y que puede utilizarse en el futuro como valor de cambio en las transacciones laborales, comerciales y personales. Por ello, condiciona y artificializa las actividades y procesos de aprendizaje, en virtud de su valor en el intercambio de actuaciones del alumno/a por calificaciones del profesor.

Por otra parte, como afirman SCRIBNER y COLE (1982), el aprendizaje escolar es un aprendizaje fuera de contexto. En la escuela se produce al margen de donde tienen lugar los fenómenos, objetos y procesos que se pretende aprender. Los contenidos del aprendizaje no vienen requeridos por las exigencias de la vida comunitaria en la escuela, sino por un *curriculum* que se impone desde fuera. Los conceptos y representaciones académicas sobre el mundo social o natural tampoco pueden ser aprendidos espontáneamente como elementos de la cultura que se vive en la escuela. El aprendizaje escolar está claramente descontextualizado, donde al alumno/a se le pide que aprenda cosas distintas, de forma diferente y para un propósito también distinto a lo que está acostumbrado en su aprendizaje cotidiano. No es de extrañar, por tanto, que el alumno/a construya esquemas y estructuras mentales diferentes para afrontar las exigencias tan dispares de estos dos contextos de vida y aprendizaje.

Solamente aquellas teorías que se preocupen por comprender las peculiaridades del singular y descontextualizado aprendizaje escolar, que incorporen, por tanto, los procesos de enseñanza y las condiciones del contexto de la institución escolar como factores intervinientes pueden aportar cono-

cimientos cercanos en los que apoyarse para elaborar, experimentar y evaluar la práctica educativa.

4) Las teorías del aprendizaje, aun comprendiendo el influjo de los elementos personales que intervienen en la escuela, han de reconocer un elevado grado de indeterminación en el aprendizaje y en las interacciones, pues tanto el docente como el discente se involucran de forma particular en una situación, cuya dinámica es difícil de prever, ya que se encuentra jalonada por innumerables incidencias accidentales, frecuentemente provocadas por factores y procesos extraescolares en gran medida imprevisibles, o por elaboraciones emergentes como consecuencia de los mismos procesos de interacción social. La teoría del aprendizaje que necesita el profesor para orientar la enseñanza ha de contemplar esa dimensión de indeterminación. No se puede algoritmizar la secuencia de vicisitudes que se presentarán en las relaciones personales dentro del marco escolar y que condicionan el aprendizaje.

5) La teoría y la práctica didácticas poseen un irrenunciable componente teleológico, intencional, que desborda la naturaleza explicativa de las teorías del aprendizaje. Es éste uno de los puntos más oscuros y paradójicamente más cruciales para determinar la relación entre las teorías del aprendizaje y las de la enseñanza. No es difícil ponerse de acuerdo en que las teorías del aprendizaje son descriptivas y pretenden conquistar el nivel explicativo, mientras que las de la enseñanza, además, deben ser prescriptivas, normativas.

Por otra parte, el componente utópico e inacabado de la naturaleza humana impone permanentes resistencias a la pretensión explicativa del pensamiento y acción del hombre considerado en forma individual o colectiva. La orientación futura del hombre se mueve necesariamente en el terreno de lo posible, en el territorio siempre incierto de los valores, de las opciones éticas y políticas, en el ámbito de la construcción condicionada del futuro siempre en parte abierto e indeterminado. La didáctica se apoya en el conocimiento del hombre y de la sociedad, pero inevitablemente se proyecta hacia un futuro desconocido que en parte contribuye a construir.

En definitiva, las teorías psicológicas del aprendizaje pretenden describir y explicar cómo se produce el aprendizaje, y también las relaciones, en el mejor de los casos, entre el aprendizaje, el desarrollo y el contexto físico, social e histórico donde vive el individuo. Pretenden, por tanto, explicar lo real, lo ya construido, cómo aprenden aquí y ahora los seres humanos. La teoría y la práctica pedagógicas se enfrentan con el problema teleológico de cómo intervenir para provocar determinada forma de ser, de aprender, de sentir y actuar. Su objetivo no es, necesariamente, reproducir los modos de comportamiento de la comunidad social, entre los cuales se encuentran las formas de aprender, sino cómo potenciar una forma de ser y de aprender frecuentemente discrepante con los modos inducidos espontáneamente por la tendencia dominante en la sociedad. La propia finalidad de la intervención didáctica es objeto de debate y confrontación. Si se propone la libertad y autonomía del individuo formado como pretensión básica de la práctica educativa, la normatividad didáctica se encuentra cargada de una radical indeterminación, cuanto más eficaz y rico sea el proceso de intervención más imprevisibles serán los resultados.

Las teorías psicológicas pretenden explicar los hechos; la teoría y la práctica educativas se proponen además debatir las intenciones, proponer, experimentar y evaluar fórmulas de transformación de lo real dentro del ámbito de lo posible; provocar la construcción de nueva realidad respetando en el proceso los principios que realizan los valores debatidos y propuestos. El análisis de los valores así como de los procedimientos para su discusión y aceptación democráticas no puede ser responsabilidad exclusiva de una teoría psicológica; requiere inevitablemente la aportación de otros campos del saber.

En cualquier caso, parece evidente que las teorías que se sumergen en el interior de la caja negra, con la intención de clarificar las estructuras y los procesos internos que tienen lugar en todo aprendizaje, particularmente en los niveles superiores, poseen una mayor potencialidad didáctica. Sólo a partir de dicha clarificación puede vislumbrarse lo que significa la actividad inteligente del hombre y la conquista de la autonomía relativa que todo organismo inteligente manifiesta con respecto a las características y presiones del entorno. El desarrollo y perfeccionamiento intelectual -objetivo de la práctica didáctica- manifiesta cierto grado de independencia irrenunciable y de capacidad de maniobra individual y colectiva en el espacio y en el tiempo.

6) A modo de conclusión provisional de este análisis, podemos afirmar que las teorías del aprendizaje suministran la información básica, pero no suficiente, para organizar la teoría y la práctica de la enseñanza. A esta disciplina científica teórico-práctica incumbe la organización de las condiciones externas del aprendizaje y el control del modo de interacción de éstas con las condiciones internas del sujeto, una vez identificadas, durante todos los procesos que jalonan el aprendizaje, con objeto de producir unos resultados determinados que supongan el desarrollo y perfeccionamiento de las propias condiciones internas (estructura cognitiva efectiva y de conducta del sujeto). Deberá ponerse, por ello, especial atención a la interacción en los procesos de motivación, atención, asimilación, organización, recuperación y transferencia. Ahora bien, tales procesos no se desarrollan en la burbuja de la entidad individual llamada alumno/a, sino en complejas redes de intercambio social, dentro y fuera del aula, dentro y fuera del recinto escolar, de modo que las variables contingencias culturales, sociales y materiales del medio son de extraordinaria importancia para comprender y orientar los procesos de aprendizaje y desarrollo. De poco sirve comprender solamente la secuencia de actividades internas, si se ignora el contenido semántico de los intercambios, si se desconsidera el significado, las redes de intereses, necesidades e intenciones que componen la cultura del medio vital del alumno/a.

Conviene tener presente que tanto las condiciones como los procesos forman parte de un sistema y que su influjo para producir unos resultados supone la modificación, en algún modo, de las mismas condiciones y procesos internos que han intervenido en el aprendizaje. De la misma forma, cabe considerar que todo intercambio es comunicación y que las condiciones ex-

temas que inciden en la comunicación se diluyen en dimensiones sintácticas y semánticas de significativa influencia y difícil discernimiento. Por ello, la didáctica, como veremos en el Capítulo III, al organizar las condiciones del intercambio debe prestar un cuidado extraordinario a estas dimensiones sutiles de todo sistema de comunicación.

CAPÍTULO III

El APRENDIZAJE ESCOLAR: DE LA DIDÁCTICA OPERATORIA A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA

Por Ángel I. Pérez Gómez

3.1. La didáctica operatoria

Una vez que hemos analizado con cierto detenimiento las aportaciones que las diferentes teorías del aprendizaje pueden hacer a la comprensión y orientación de los procesos educativos, vamos a detenernos en lo que significa el problema más interesante, desde la óptica pedagógica, de la evolución actual de las teorías del aprendizaje y sus inevitables implicaciones en la práctica educativa.

Este problema se define desde nuestra perspectiva como el proceso de transición de la didáctica operatoria a la didáctica que se propone la reconstrucción de la cultura. Supone pues, una traslación desde los planteamientos, apoyados en PIAGET, de una didáctica operatoria, progresista y rousseauniana, a los planteamientos que, apoyándose en las aportaciones psicológicas de VIGOSTKI, BRUNER, WERTSCH, COLE y SCRIBNER y en las propuestas sociológicas sobre la cultura como construcción social, proponen como objetivo fundamental de la educación la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinvención de la cultura. En este proceso de transición permanente no conviene olvidar, como ya hemos recordado en el capítulo anterior, el avance inestimable que suponen las aplicaciones de los presupuestos piagetianos a la comprensión y orientación de una práctica educativa anquilosada en la cultura pedagógica tradicional, de transmisión lineal de conocimiento y concepción del aprendiz como un receptor pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones, con independencia del grado de comprensión e interés de y sobre las mismas.

Por otra parte, conviene recordar que aunque son múltiples los pronunciamientos y propuestas de política educativa que reclaman seguir los planteamientos piagetianos (PLOWDEN, 1976; Programas Renovados de EGB; Ley General de Educación 1970 ...) en la realidad sólo experiencias aisladas e innovadoras han orientado su práctica pedagógica en supuestos más o menos cercanos a la didáctica operatoria. En gran medida, la realidad de nuestras escuelas sigue dominada por la cultura pedagógica tradicional.

En síntesis, y como hemos visto en el Capítulo II, las derivaciones pedagógicas más importantes que se alimentan en los planteamientos piagetianos son las siguientes:

- La educación debe centrarse en el niño/a. Es decir, debe adaptarse al actual estado de su desarrollo.
- El principio operativo más importante en la práctica educativa es primar la actividad. El niño/a debe descubrir el mundo a través de su actuación directa sobre él. La educación debe preparar su escenario de actuación. "Cada vez que le enseñamos algo al niño, impedimos que lo descubra por sí mismo" (PIAGET, 1964).
- La educación debe orientarse a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje.
- Aunque se reconoce una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje, se afirma que es inútil e incluso contraproducente querer forzar el desarrollo mediante la instrucción. Los estadios de desarrollo tienen un ritmo madurativo propio y es un valor pedagógico el respeto a la evolución espontánea.
- La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades formales, operativas y no en la transmisión de contenidos. Son aquellas las que potencian la capacidad del individuo para un aprendizaje permanente (aprender a aprender, aprender a pensar).
- El egocentrismo natural del niño/a en su desarrollo espontáneo se corrige progresivamente mediante el contraste con la realidad cada vez más amplia y extraña que se resiste a ser encasillada en las expectativas restringidas de los esquemas egocéntricos infantiles. Este principio implica fomentar tanto el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres como la elaboración compartida, el trabajo en grupo y cooperación entre iguales.

Las elaboraciones didácticas de FURTH, AEBLI, KAMII o MÁRQUEZ son construcciones más o menos diversificadas que se levantan sobre la aceptación de estos principios básicos de la Escuela de Ginebra.

3.2. La incorporación del concepto de cultura

Ya en la misma época en que se desarrolla la teoría piagetiana, VIGOTSKY (1978), desde una posición también dialéctica y cognitiva, plantea críticas y propone alternativas.

Su idea fundamental es que el desarrollo del niño/a está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales. Es ingenuo pensar en la idea de un desarrollo espontáneo del niño/a, abandonado a sus inocentes e incontaminados intercambios con el mundo físico. Para VIGOTSKY, como después para BRUNER, así como para toda la sociología constructivista, el

desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano está mediado por la cultura y sólo la impregnación social y cultural del psiquismo ha provocado la diferenciación humana a lo largo de la historia. La humanidad es lo que es porque crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos. Del mismo modo, el desarrollo del niño/a se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación más o menos creativa a la cultura de su comunidad.

Por otra parte, los intercambios espontáneos o facilitados del niño/a con su entorno físico no son en ningún caso, como parece desprenderse del planteamiento piagetiano, intercambios puramente físicos, independientes de mediación cultural. Por el contrario, las formas, colores, estructura, configuración espacial y temporal de los objetos y sistemas físicos que componen el contexto de la experiencia espontánea o individual del niño/a responden a una intencionalidad social y cultural más o menos explícita. El diseño y la forma de los objetos así como su presentación en el espacio y en el tiempo tienen un sentido implícito. Son instrumentos para cumplir alguna función. Desde la silla, la rueda o la mesa hasta el anuncio televisivo más complejo todos los artefactos creados por el hombre comparten un sentido cultural dentro de la comunidad de convivencia.

Cuando el niño/a se pone en contacto y experimenta con ellos, no sólo interactúa con las características físicas de los mismos, más o menos aisladamente consideradas, sino también con el objeto en su conjunto y con su funcionalidad social. El significado cultural de esta función social se le va imponiendo al niño/a de forma tan "natural" como cualquiera de sus características físicas. De este modo, su desarrollo, aunque pudiera abandonarse de modo exclusivo a los intercambios con el entorno físico, ya se encontraría profunda y sutilmente condicionado por el significado de la cultura presente en el sentido, estructura y funcionalidad de los objetos y sistemas físicos que configuran el escenario de sus intercambios. Así pues, si inevitablemente el desarrollo del niño/a está social y culturalmente mediatizado, más vale que se explicite y controle conscientemente dicha influencia de modo que en el proceso educativo formal e informal se puedan detectar sus efectos y establecer su valor en el proceso de construcción autónoma del nuevo individuo.

Una vez aceptada esta premisa, la teoría vigotskyana plantea la importancia también clave de la instrucción como método más directo y eficaz para introducir al niño/a en el mundo cultural del adulto, cuyos instrumentos simbólicos serán esenciales para su desarrollo autónomo. Sin prescindir de la investigación y del descubrimiento como métodos educativos, VIGOTSKY plantea la relevancia de la ayuda del adulto para orientar el desarrollo de las nuevas generaciones.

Directamente vinculado a la ayuda del adulto y de los compañeros se propone considerar la importancia del lenguaje, del mundo de la representación, como segundo sistema de señales: "el mundo procesado por el lenguaje frente al mundo de los sentidos. Este sistema, el mundo codificado por el lenguaje, representa la naturaleza transformada por la historia y por la cultura" (BRUNER, 1988a, pág. 81). Y éste es un hecho decisivo porque, como plantean SCRIBNER y COLE (1982), la enseñanza debe descansar sobre el lenguaje. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela se producen

fuera de contexto, sin referentes concretos y al margen del escenario donde tienen lugar los fenómenos de que se trata en el aula.

Así pues, mediante el intercambio simbólico con el adulto, el niño/a puede ir realizando tareas, y resolviendo problemas que por sí mismo sería incapaz de realizar, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de asunción de competencias. Los estadios de desarrollo no definen para VIGOTSKY un punto o línea de capacidades que puedan ejercitarse, sino una relativamente amplia zona de desarrollo competencial que abarca desde las tareas que el niño/a puede hacer por sí mismo a aquellas que puede realizar con ayuda ajena (*área de desarrollo próximo*).

Éste es el espacio adecuado para la instrucción, el área flexible de desarrollo próximo donde el niño/a progresa incorporando competencias que paulatinamente va controlando de forma autónoma al asumir parte de las tareas que antes sólo podía desarrollar con la ayuda del adulto.

Desde esta perspectiva se propone un modelo de aprendizaje guiado y en colaboración, basado más en la interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico. El lenguaje, por tanto, adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración. Como afirman EDWARDS y MERCER (1988):

> "El modelo de niño-alumno implícito en la pedagogía progresista (que se apoya en los planteamientos piagetianos) es el de un individuo psicológico, un organismo en soledad, más que el de un participante cultural" (pág. 53).

> "Al rechazar el modelo tradicional y hacer hincapié en el desarrollo cognitivo del niño, el movimiento progresista perdió de vista la importancia de la transmisión cultural" (pág.51).

Al huir de la transmisión mecánica, lineal y memorística de la cultura, propia del modelo pedagógico tradicional, el movimiento progresista se centró en el estudio y promoción de las destrezas formales que constituyen el razonamiento. Ahora bien, el razonamiento y la capacidad de pensar no son actividades formales independientes de los contenidos que median los intercambios culturales. El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno/a participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad.

3.3. Aprender la cultura

El problema así planteado recupera el dilema clásico y actual que se le presenta a todo docente. ¿Cómo hacer que los alumnos y alumnas aprendan por sí mismos, implicándose activamente, la cultura producida por la comunidad de los adultos? ¿Cómo aprehender de forma relevante y creadora la herencia cultural de la humanidad?

En palabras de BARNES (1976):

> "Cómo poner el conocimiento del adulto a disposición de los niños de modo que no se convierta en una camisa de fuerza. ¿Cómo pueden aprender los niños a usar para sus propios fines el conocimiento que le presentan los adultos?", (pág.80).

El mismo dilema desde otra perspectiva se presenta claramente expresado en CONTRERAS (1990):

> "La otra cara de esta tensión en el aprendizaje escolar y en la didáctica se refleja en la necesidad, por un lado, de que la enseñanza y el aprendizaje se den fuera del contexto para trascender la inmediatez de la acción y la cortedad de la experiencia, y en el reconocimiento, por otro, de que el aprendizaje sólo ocurrirá mediante procesos de recontextualización" (pág. 97).

Tanto VIGOTSKY como BRUNER vuelven la mirada al aprendizaje espontáneo, cotidiano, que realiza el niño/a en su experiencia vital para encontrar los modelos que pueden orientar el aprendizaje sistemático en el aula.

Ya en los primeros intercambios entre la madre o el padre o persona adulta y el niño o la niña se empiezan a elaborar una especie de plataformas de entendimiento mutuo, denominadas *formatos de interacción* que son la primera cultura del niño/a. "Las madres crean con los bebés formatos de interacción, pequeños mundos construidos conjuntamente en los que interactúan de acuerdo con las realidades sociales que han creado en sus intercambios" (BRUNER, 1988a, pág. 120). Las interacciones niño-adulto

> "pronto empiezan a dividirse en formatos: tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y, en general, asignar interpretaciones a los actos y aspiraciones del otro" (BRUNER, 1988b, pág.120).

En definitiva, los formatos son microcosmos de interacción social que establecen unas pautas sencillas y repetitivas que regulan los intercambios, son creados por el adulto/a en la interacción con el niño/a y aprendidos por éste hasta que no sólo los utiliza sino que los interioriza y verbaliza. Como señala PALACIOS (1988), el formato:

> "No es un monólogo de la madre en presencia del niño, sino un diálogo madre-hijo en el que al principio, el papel del adulto consiste en llenar de contenido tanto los turnos en que le corresponde hablar a él como los que pertenecerán al niño. A medida que éste vaya siendo capaz de llenar sus turnos, la madre va retirando su intervención en ellos. Pero lo que interesa señalar es que si el niño llega a lograrlo es porque antes, cuando carecía de competencias para hacerlo, el adulto lo había hecho por él" (pág.14).

De la misma manera, en los intercambios posteriores, en el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos guían el apredizaje del niño/a mediante la facilitación de "andamiajes", esquemas de intervención conjunta en la realidad donde el niño/a empieza por realizar las tareas más fáciles mientras que el adulto se reserva las más complicadas. A medida que el niño/a adquiere el dominio en sus tareas, el adulto empieza a quitar su apoyo dejándole la ejecución de los fragmentos de la actividad que antes realizaba aquél.

Es claramente un proceso de aprendizaje guiado, apoyado por el adulto, cuyo objetivo es el traspaso de competencias desde éste al niño/a. De la misma manera, en el aprendizaje sistemático en la escuela se puede provocar la delegación de competencias en el manejo de la cultura del docente al aprendiz mediante un proceso progresivo y consecuente de apoyos provisionales y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno/a. A diferencia de lo que ocurría en la teoría piagetiana, el niño/a no es aquí abandonado a su propia capacidad de descubrimiento generalmente aislado, sino que se pretende poner en marcha un proceso de diálogo de éste con la realidad, apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros y con los mayores, siempre y cuando dichos apoyos sean en todo caso provisionales y desaparezcan progresivamente, permitiendo que el niño/a asuma el control de su actividad.

De esta forma concibe BRUNER el proceso educativo para cualquiera de las modalidades de pensamiento (pragmático, icónico o simbólico) y en cualquiera de los ámbitos o parcelas del mundo real.

Como comenta PALACIOS (1988):

"la educación es para él una forma de diálogo, una extensión del diálogo en que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía y "andamiaje" del adulto" (pág.15).

Los conceptos de *formato, andamiaje y traspaso de competencias* son claramente convergentes, e incluso explicativos del concepto vigostkyano de *zona de desarrollo próximo*. En este proceso de diálogo, con la ayuda y andamiaje del adulto, el niño/a va asumiendo progresivamente las competencias operativas y simbólicas que le permiten acceder al mundo de la cultura, del pensamiento y de la ciencia. Tiene lugar un proceso de transición del nivel interpsicológico de intercambio, juego y regulación compartidos al nivel intrapsicológico de autorregulación y dominio propio (WERTSCH, 1988).

En todo caso, en cualquiera de las explicaciones precedentes, queda pendiente un tema de capital importancia: ¿Cómo conseguir que el aprendizaje sistemático de la cultura y la ciencia en la escuela provoquen la participación creativa del alumno/a, cuando la cultura de su escenario vital cotidiano difiere tanto de las preocupaciones del mundo de las disciplinas?

3.4. Cultura académica y cultura experiencial

¿Cómo evitar que, como ocurre en la actualidad en el mejor de los casos, el aprendizaje significativo en el aula constituya una cultura particular, la cultura "académica" que tiene valor exclusivamente para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno/a en su vida escolar? ¿Cómo pasar de un aprendizaje significativo a un aprendizaje relevante que se apoye y cuestione las preocupaciones que el alumno/a ha ido creando en su vida previa y paralela a la escuela? ¿Cómo evitar que se cree una yuxtaposición de dos estructuras semánticas paralelas en la memoria del aprendiz: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana: *memoria semántica experiencial* y aquella que se usa para interpretar y responder las demandas de la vida académica: *memoria semántica académica*? En palabras de GILBERT y SWIFF (1985), ¿cómo evitar que los alumnos/as creen un doble sistema conceptual: uno escolar para aquellos aprendizajes descontextualizados de la escuela y otro extraescolar para los contextualizados fuera de ella? teniendo además en cuenta, según CLAXTON (1987), que por la determinación contextual de todo aprendizaje, lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido. En este caso un contexto tan peculiar como la institución escolar.

El modelo de aprendizaje promovido por el movimiento progresista de la escuela activa resuelve con bastante éxito el problema de la motivación, pero deja pendiente el tema de la adquisición de la cultura, de los instrumentos culturales que necesita el hombre para desenvolverse de manera relativamente autónoma en el complejo mundo actual. El modelo que plantean VIGOTSKY y BRUNER presenta el reto de crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito del conocimiento privado experiencial, y el ámbito del conocimiento público académico, de modo que pueda razonablemente evitarse la yuxtaposición de dos tipos de esquemas de análisis y resolución de problemas incomunicados entre sí: el experiencial y el académico; el escolar y el extraescolar.

En definitiva, se plantea en otros términos el mismo problema de la relación teoría-práctica en el aprendizaje profesional o en el aprendizaje cotidiano (SCHÖN, 1983, 1987; PEREZ GOMEZ, 1990; FENSTERMACHER, 1987). ¿Cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas y no como meros adornos retóricos que se utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después?

BRUNER y en especial EDWARDS y MERCER (1988), apoyándose en los planteamientos vigotskyanos y en las sugerencias de la teoría de la comunicación, empiezan a desarrollar una prometedora teoría donde se explica el trayecto de competencias del adulto al niño/a, del maestro/a al aprendiz como un proceso de *creación de ámbitos de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación, de construcción de perspectivas intersubjetivas*.

3.5. Realidad, ciencia y cultura

Para comprender la riqueza de esta propuesta es necesario analizar previamente cómo se caracterizan diferentes conceptos clave desde esta perspectiva reconstruccionista. Los conceptos de *realidad, ciencia* y *cultura* son claramente reformulados en este planteamiento y constituyen los conceptos básicos para poder comprender el proceso de creación de ámbitos de significado compartido.

Para BRUNER, como para VIGOTSKY

"no existe un mundo real, único, preexistente a la actividad mental humana (...) el mundo de las apariencias, es creado por la mente" (BRUNER, 1988a, pág. 103).

Hay dos características en este concepto de cultura que adquieren especial relevancia para el tema que nos ocupa: el *carácter ambiguo* y el *carácter de foro de negociación* de las mediaciones culturales.

"La cultura comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por quienes participan en ella" (BRUNER, 1988a, pág.128).

La cultura no es un conjunto de determinaciones y normas claras y precisas, es más bien un conglomerado abierto de representaciones y normas de comportamiento que contextúalizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia. Por ello, la cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

Los individuos participan creadoramente en la cultura al establecer una relación viva y dialéctica con la misma. Por una parte, organizan sus intercambios y dan significados a sus experiencias en virtud del marco cultural en el que viven, influidos por la cultura. Por otra, los resultados de sus experiencias mediatizadas ofrecen nuevos términos que enriquecen y amplían su mundo de representación y experiencias, modificando con ello, aunque sea paulatina pero progresivamente, el marco cultural que debe alojar los nuevos significados y comportamientos sociales.

El niño/a experimenta y aprende esta dialéctica en su vida espontánea y cotidiana. Se incorpora a la cultura produciendo elaboraciones e interpretaciones personales de la misma, más o menos erróneas o acertadas en función del carácter de sus experiencias e intercambios. De este modo a la vez mediatizado y creador va elaborando el mundo de sus representaciones y modos de actuación. Así construye lo que anteriormente denominamos una estructura semántica experiencial, un sistema de representación con relaciones significativas entre los elementos y concepciones que lo componen, que se muestra al mismo tiempo relevante para analizar el escenario y decidir los modos de intervención en él.

3.6. El aprendizaje relevante en la escuela. La reconstrucción del pensamiento y la acción del alumno/a

Pues bien, del mismo modo, pero bajo una orientación, apoyo y guía sistemáticos debería producirse el aprendizaje académico en la escuela. El alumno/a se pone progresivamente en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el pensamiento y el arte, con la finalidad de incorporarlos como instrumentos valiosos para el análisis y solución de problemas. Ahora bien, si queremos que estos conocimientos se incorporen como herramientas mentales, no sólo ni fundamentalmente en la estructura *semántica académica* que utiliza el alumno/a para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su estructura *semántica experiencial*, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. De esta forma, se provoca que los alumnos/as activen los esquemas y preconcepciones de su estructura *semántica experiencial*, para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos con los que ahora se pone en contacto.

A menos que se activen las preconcepciones habituales de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje en el aula, aunque dicho aprendizaje de nuevos y poderosos esquemas de conocimiento sea significativo, no existe ninguna garantía de que sea relevante y el alumno/a, por tanto, vaya a utilizarlos como herramientas intelectuales en su vida cotidiana, en sustitución de las primitivas y deficientes preconcepciones elaboradas de forma empírica en sus intercambios diarios.

Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería de aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones.

La imposición de la cultura en el aula, en el mejor de los casos, que suponga una asimilación significativa y no arbitraria de los contenidos, conduce al desarrollo de la estructura *semántica académica* que, en principio, no necesariamente cuestiona ni enriquece por sí misma los esquemas que el alumno/a utiliza en su vida cotidiana. La cultura así asimilada no es un agente de pensamiento que configure y oriente la actividad práctica del sujeto, excepto en aquellas restringidas tareas de la propia vida académica. La cultura se aprende así enlatada para servir y tirar, para olvidar después del examen. Es en todo caso, un mero adorno retórico que no reconstruye el pensamiento habitual del alumno/a.

Como afirman EDWARDS y MERCER (1988), para provocar en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del maestro/a al alumno/a es imprescindible crear un espacio de conocimiento compartido, donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas de pensamiento experiencial previos del propio alumno/a y donde sus preconcepciones experienciales al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución a los problemas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica. Así, en un proceso de transición continua, el alumno/a incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta.

Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno/a:

- Partir de la cultura experiencial del alumno/a.
- Crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño/a es hoy, más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales políticas o sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración.

Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir.

> "Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, de hecho, realidades (...) tanto el mirar como el escuchar están conformados por las expectativas, la actitud y la intención" (BRUNER, 1988a, pág. 115).

Ya puede verse desde ahora la importancia de esta concepción si pretendemos que en el proceso educativo se creen, mediante negociación, ámbitos de significados compartidos entre maestros/as y alumnos/as.

En cuanto al *concepto de ciencia* también se postula una posición relativista al estilo de KUHN (1975) *(La estructura de las revoluciones científicas)* donde la ciencia es considerada como un proceso humano y socialmente condicionado de producción de conocimiento. BRUNER, por ejemplo, defiende la epistemología como *filosofía de la comprensión* (GOODMAN, 1984) donde las diferencias genuinas y significativas entre arte y ciencia se hagan compatibles en su función cognitiva común, donde se consideren como formas diferentes de abordar el conocimiento de una realidad múltiple construida por el hombre a lo largo de la historia. Tan importante es la modalidad de pensamiento narrativa para conocer las realidades en que vive la especie humana como la lógico-racional pues, "cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Ambas son complementarias e irreductibles entre sí" (BRUNER, 1988a, pág. 23). La modalidad lógica pretende conocer la verdad, mediante la verificación de hipótesis y la construcción de generalizaciones que trasciendan lo particular. La modalidad narrativa pretende conocer cómo se llega a dar significado a la experiencia. Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y da más importancia a la generación de hipótesis de trabajo que a su verificación. Se detiene más en la comprensión de lo singular que en la explicación de lo general.

Para conocer los asuntos humanos, siempre cambiantes, creativos y singulares parece más adecuada la modalidad narrativa del pensamiento, mientras que la modalidad lógica se acomoda mejor al comportamiento del mundo físico.

> "Para apreciar la condición humana, abrigo la esperanza de demostrar que es mucho más importante comprender la manera en que los seres humanos construyen sus mundos que establecer la categoría ontológica de los productos de esos procesos" (BRUNER, 1988a, pág. 55).

Así pues, "la ciencia", tal como se caracteriza en las disciplinas físicas no es ni el único ni el más privilegiado modo de conocer, pues utiliza un método que no es adecuado para el conocimiento de todos los ámbitos de la realidad, y, en especial, es poco pertinente para conocer de todos los aspectos que singularizan la conducta humana. En consecuencia, el saber que se trabaja en la escuela debe atender y utiliza ambas modalidades como única forma de abarcar la riqueza de los mundos y versiones múltiples y posibles que componen la cultura de la humanidad.

Por otra parte, el conocimiento académico no puede en modo alguno reducirse a la transmisión de los productos históricos de la investigación científica o de la búsqueda cognitiva de la humanidad. El conocimiento ha sido, es y será una aventura para el hombre, un proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas y rectificaciones compartidas, y de la misma manera debe acercarse al alumno/a si no queremos destruir la riqueza motivadora del descubrimiento. El conocimiento académico en el modelo didáctico tradicional se ha caracterizado precisamente por su reducción a los productos, resultados, conclusiones, sin comprender el valor determinante de los procesos. Sin embargo, en la aventura humana los resultados son siempre provisionales, efímeros, por muy decisivos que sean. Es el método, el proceso de búsqueda permanente, el que garantiza el progreso indefinido de la humanidad. Pero al mismo tiempo, sólo conociendo y degustando la vida y el significado de los productos culturales de la humanidad en su periplo histórico y en el momento presente, pueden las nuevas generaciones proyectarse hacia el futuro.

Por último, el *concepto de cultura* también recibe una profunda atención y elaboración dentro de esta perspectiva.

La cultura se concibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad. BRUNER (1988a) considera la cultura como:

> "Conocimiento del mundo implícito, pero sólo semiconectado, a partir del cual, mediante negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados" (pág.75).
>
> (...)
>
> "La cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes (...) es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción" (pág.128).

Los intercambios entre las personas y el mundo de su entorno, así como entre ellos mismos se encuentran mediados por determinaciones culturales. Ahora bien, tales determinaciones culturales son representaciones y comportamientos producidos y construidos socialmente en un espacio y un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores. De este modo, la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven en ella. No es un marco estanco que rige inmune los intercambios. En cierta medida, es siempre y a la vez producto y determinante de la naturaleza de los intercambios entre los hombres.

3.6.1. LA CULTURA EXPERIENCIAL DEL ALUMNO/A COMO PUNTO DE PARTIDA DEL TRABAJO ESCOLAR

El alumno/a puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar. Por ello, la adquisición de la valiosa cultura académica debe ser siempre un proceso de reconstrucción y no simplemente de yuxtaposición. Es necesario provocar en el alumno/a la conciencia de las insuficiencias de sus esquemas habituales y el valor potencial de nuevas formas e instrumentos de análisis de la realidad plural. Solamente podrá llevarse a cabo esta provocación si el maestro/a parte del conocimiento del estado actual del estudiante, de sus concepciones, inquietudes, propósitos y actitudes.

La orientación habitual en la práctica docente es más bien lo contrario, partir de las disciplinas y acercarlas de modo más o menos motivador al alumno/a. El movimiento progresista, consciente de la debilidad y deficiencias del modelo tradicional, se olvida de las disciplinas y de la cultura organizada y se detiene exclusivamente en el estado del aprendiz y en los procesos de su desarrollo espontáneo como consecuencia de sus intercambios con el medio.

La propuesta que estamos comentando es alternativa y compleja y pretende relacionar los dos términos del dilema. Utilizar la potencialidad explicativa de las disciplinas y la cultura pública para, mediante un proceso de diálogo y negociación, provocar la reconstrucción de las preconcepciones del alumno/a a partir del conocimiento de su estado de desarrollo, sus preocupaciones y sus propósitos. El objetivo inmediato no es la adquisición de la cultura adulta sino la reconstrucción, en alguna medida siempre incierta, de las preconcepciones vulgares del alumno/a.

Por otra parte, en las sociedades desarrolladas contemporáneas, como se ha podido comprobar en el Capítulo Primero, la omnipresencia y grado de especialización de los medios de comunicación, está provocando un cambio profundo en la función de la escuela, debilitando su función transmisora y fortaleciendo la orientadora y compensatoria. El alumno/a se pone en contacto con los instrumentos y productos culturales por medio de vías y canales mucho más poderosos y atractivos de transmisión de información. Por tanto, no llega a la escuela solamente con las influencias restringidas de su cultura familiar, sino con un fuerte equipamiento de influjos culturales provenientes de la comunidad local, regional, nacional e internacional. Con esos influjos e interacciones elabora sus propias representaciones, sus peculiares concepciones sobre cualquiera de los ámbitos de la realidad. Pues bien, sobre estas representaciones y concepciones no sistemática ni reflexivamente construidas que denominamos conocimiento "vulgar" o experiencias, la escuela y el maestro/a deben organizar el proceso de intercambio y negociación, para que el alumno/a las someta a contraste, ofreciéndole los instrumentos poderosos de la cultura académica organizada en cuerpos de conocimientos disciplinares e interdisciplinares. La cultura pública, cumple así una función crítica: *provocar y facilitar la reconstrucción del conocimiento "vulgar"* que adquiere el alumno/a en su vida previa y paralela a la escuela.

Conviene tomar en consideración que las diversas fuentes de influjo y de transmisión de información en el mundo postindustrial contemporáneo desarrollado no tienen como objetivo el desarrollo cognitivo del niño/a sino servir a los múltiples intereses económicos, sociales, políticos o religiosos que los controlan. Así pues, es fácil suponer que los esquemas de pensamiento que desarrolla el niño/a en las sociedades de mercado actuales son el reflejo de las influencias culturales más directas, inmediatas y omnipresentes y que normalmente responden a las exigencias e intereses de la propaganda y publicidad, al servicio de las fuerzas que controlan el mercado.

En cualquier caso, el niño/a en la sociedad postindustrial, en especial el de clase media y alta, vive y se desarrolla saturado de estímulos, atosigado por trozos de información generalmente fragmentaria y desintegrada cuyo sentido para la elaboración de una visión general de la vida, la naturaleza y la sociedad normalmente se le escapa. El déficit del niño/a contemporáneo (con la obvia excepción del perteneciente a capas sociales desfavorecidas) no se encuentra ni en la cantidad de información ni en el grado de desarrollo de sus habilidades, ni incluso en el nivel de adquisición de las materias instrumentales. Sus carencias fundamentales se sitúan, a nuestro entender, en el sentido de sus adquisiciones y en el valor de las actitudes formadas.

En otras palabras, el déficit que genera nuestra cultura contemporánea, con la que el niño/a se pone en contacto en los intercambios "espontáneos" de su vida cotidiana, reside en la formación del pensamiento y el desarrollo de las actitudes. Déficit en la capacidad de pensar, de organizar racionalmente los fragmentos de información, de buscar su sentido, de modo que los esquemas de significados que va consolidando le sirvan de instrumentos intelectuales para analizar la realidad, más allá de las impresiones empíricas de la configuración superficial, para indagar el sentido tácito, la complejidad que sustenta las apariencias.

Así pues, las complejas y poderosas redes sociales de intercambio de información y su penetración imparable en la vida cotidiana, destilando sutilmente en el bosque de informaciones fragmentarias los valores de la ideología dominante, plantean a la escuela una función compleja: facilitar el desarrollo de la capacidad de comprensión (ELLIOTT, 1990b) la reconstrucción crítica del conocimiento "vulgar" que el niño/a asimila acríticamente en los intercambios de su vida cotidiana (PEREZ GOMEZ 1983a, 1990). La información que se ofrece en la escuela debe desempeñar una función instrumental; facilitar el proceso de reconstrucción, potenciar el desarrollo en el niño/a de la capacidad de comprensión, de reorganización racional y significativa de la información reconstruida (FENSTERMACHER 1987).

3.6.2. LOS ESPACIOS DE CONOCIMIENTO COMPARTIDO EN EL AULA

La segunda condición que proponíamos para que se produzca la reconstrucción del pensamiento en el alumno/a hace referencia a la necesidad de crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

Como afirman PERRET-CLERMONT y SCHUABAUER-LEONI (1989):

> "El aprendizaje es un proceso fundamental de la vida humana, que implica acciones y pensamiento tanto como emociones, percepciones, símbolos, categorías cul-

turales, estrategias y representaciones sociales. Aunque descrito frecuentemente como un proceso individual el aprendizaje es también una experiencia social con varios compañeros (padres, profesores, colegas...)" (pág. 575).

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Al mismo tiempo, es un aprendizaje que se produce dentro de una institución y limitado por las funciones sociales que ésta cumple. Conforme a las proposiciones desarrolladas en el primer capítulo, la escuela cumple siempre una función evaluadora que legitima socialmente la adquisición del conocimiento y las capacidades humanas que se consideran válidas y útiles en dicha comunidad. El alumno/a y el grupo constituido por éstos se sienten constantemente evaluados en la vida del aula, y responden forzando su comportamiento para que se acomode a los patrones de éxito académico que la propia escuela establece y enseña.

¿Cómo conseguir armonizar tantos y tan diversos intereses en la compleja vida del aula para provocar una asimilación creativa de la cultura pública por parte del niño/a?

La propuesta de EDWARDS y MERCER (1988) es crear en el aula, como contexto de comunicación, un *espacio de conocimiento compartido (perspectiva referencial común,* de VIGOTSKY). Supone esforzarse en crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias.

La función del profesor/a será facilitar la aparición del contexto de comprensión común y aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido, pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo sus propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión común. Cuando la negociación se sustituye o se restringe, se impone el aprendizaje académico al margen de las exigencias experienciales de los estudiantes y se yuxtapone una estructura de aprendizaje, la académica, que si bien sirve para resolver los problemas del aula, no conecta con los esquemas previos de los alumnos/as y nada puede a la hora de provocar la reconstrucción del conocimiento.

Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere un compromiso de participación por parte de los alumnos/as y del profesor/a en un proceso abierto de comunicación. Y cuando los individuos y los grupos se implican en procesos vivos de comunicación, los resultados y orientaciones son en cierta medida siempre imprevisibles. Los alumnos/as deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo, donde el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo.

De este modo, el debate abierto en el aula implica a todos, en diferente medida, porque se apoya en las preocupaciones y conocimientos que cada uno activa y comparte. La función del profesor/a está en facilitar la participación de todos y cada uno en el foro de intercambios simbólicos en que debe convertirse el aula; en ofrecer instrumentos culturales de mayor potencialidad explicativa, que enriquezcan el debate y en provocar la reflexión sobre los mismos intercambios y sus consecuencias para el conocimiento y para la acción.

Como puede comprobarse, difícilmente se creará un foro real de debate cultural y un espacio de comprensión compartida si en realidad no se apoya en los conocimientos, concepciones, intereses y preocupaciones vitales del alumno/a, no sólo como individuo que forma parte de un grupo de aula, sino como niño/a que experimenta, siente y actúa también fuera del aula y de la escuela.

La preocupación fundamental del profesor/a de seguir el programa del libro de texto para que se cubra el temario de contenidos y el miedo a la pérdida de tiempo, cuando el trabajo escolar se abre a la preocupación del estudiante, suponen una perspectiva que desenfoca el problema y pierde de vista el objetivo fundamental de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar con que el niño/a accede a la escuela.

Si la cultura formal y pública que constituyen las disciplinas académicas es realmente un poderoso instrumento para el análisis de los distintos ámbitos de la realidad que rodean al alumno/a y para organizar de manera más racional y eficaz su intervención sobre los mismos, debe de hacerse evidente en el debate y foro de negociación que suponen los intercambios simbólicos en el aula. Los conceptos y proposiciones de la cultura pública serán asimilados por el alumno/a como instrumentos y herramientas de análisis y propuesta cuando realmente conecten con sus preocupaciones intelectuales, vitales y, al mismo tiempo, demuestren su superioridad con respecto a las preconcepciones vulgares previas. Y para que esto se pueda producir es imprescindible crear las condiciones de comunicación e intercambio en el aula, de modo que el estudiante vaya expresando abiertamente y sin prevenciones sus peculiares formas de concebir la realidad, sus esquemas de pensamiento y sus concepciones empíricas; identifique sus deficiencias en el contraste reflexivo de diferentes planteamientos y reconozca las aportaciones de la cultura como conjunto de esquemas más poderosos de análisis y de propuestas de intervención.

Las consecuencias de esta perspectiva para la concepción y organización de la vida del aula suponen un reto didáctico de insospechadas proporciones que intentaremos tratar en el siguiente capítulo. Cabe decir aquí que organizar la actividad del aula para crear mediante la negociación abierta un espacio de comprensión y conocimiento compartido donde se produzca el traspaso de conocimientos y competencias desde el maestro/a y la cultura pública al alumno/a y su cultura personal, requiere, como veremos a lo largo de los próximos capítulos, un cambio profundo en la concepción de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula: profesor/a, *curriculum*, organización, evaluación...

CAPÍTULO IV

ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

Por Ángel I. Pérez Gómez

En el capítulo precedente hemos desarrollado la idea de que el aprendizaje escolar puede considerarse como un prolongado proceso de asimilación y reconstrucción por parte del alumno/a de la cultura y el conocimiento público de la comunidad social. En el presente se nos plantea el problema de cómo concebir la práctica docente en el aula y en el centro, de modo que facilite y provoque en las nuevas generaciones aquel proceso de reconstrucción.

4.1. Diferentes enfoques para entender la enseñanza

Para ello vamos a comenzar presentando y analizando críticamente las perspectivas más significativas que han dominado, en la teoría y en la práctica, el campo de la enseñanza, identificando los problemas principales que recorren este ámbito del conocimiento y la acción, y ofreciendo después propuestas de interpretación e intervención, compatibles con el propósito de provocar en el alumno/a la reconstrucción crítica del conocimiento cotidiano.

Siguiendo a SCARDAMALIA y BEREITER en su reciente artículo (1989), podemos distinguir cuatro modelos o perspectivas que conciben la enseñanza y orientan la práctica de modo bien diferente.

4.1.1. LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN CULTURAL



Este enfoque se apoya en el hecho comprobado de que el hombre a lo largo de la historia ha ido produciendo conocimiento eficaz, que este conocimiento se puede conservar y acumular transmitiéndolo a las nuevas generaciones. El conocimiento humano ha ido adquiriendo complejidad y se ha organizado en teorías explicativas sobre la realidad cada vez más abundantes, rigurosas y abstractas. El desarrollo del conocimiento ha dado lugar a la especialización disciplinar, de modo que el conocimiento que se considera más válido en la actualidad se encuentra en las disciplinas científicas, artísticas o filosóficas. Se supone que es un conocimiento depurado por el contraste experimental, o por el juicio reflexivo de la comunidad de científicos, artistas o filósofos. En definitiva puede considerarse un conocimiento elaborado por el debate público y la reflexión compartida de la colectividad humana.

Desde esta perspectiva, la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos/as.

El problema principal que se plantea a este enfoque es la distinta naturaleza del conocimiento elaborado que se aloja en las disciplinas y del conocimiento incipiente que desarrolla el niño/a para interpretar y afrontar los retos de su vida cotidiana. El conocimiento elaborado en los cuerpos teóricos de las disciplinas requiere esquemas también desarrollados de recepción en los individuos para una comprensión significativa (AUSUBEL, 1976). El alumno/a, que carece de tales esquemas desarrollados, no puede relacionar significativamente el nuevo conocimiento con sus incipientes esquemas de comprensión, por lo que, ante la exigencia escolar de aprendizaje de los contenidos disciplinares, no puede sino incorporarlos de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria. Este tipo de conocimiento es difícilmente aplicable a la práctica y, por lo mismo, fácilmente olvidable y olvidado.

4.1.2. LA ENSEÑANZA COMO ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES

A diferencia del enfoque precedente y tomando en consideración tanto sus dificultades intrínsecas como el hecho de la fugacidad de los conocimientos, especialmente en el mundo postindustrial donde el vertiginoso ritmo de producción de nuevos conocimientos toma obsoletos los precedentes en periodos cada vez más breves, se vuelve la mirada hacia el desarrollo

y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación...

El problema principal que se plantea al enfoque de entrenamiento de habilidades en la escuela es la necesidad de vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación. En la vida cotidiana, el niño/a adquiere y desarrolla habilidades dentro de un contexto cultural, al realizar tareas cargadas de contenido y significación, en función del contexto y de los propósitos que rigen su conducta como individuo y como miembro de una comunidad de vida y de intercambio. El desarrollo de habilidades descarnadas de su contenido y del significado que le confiere el contexto es tan difícil, carente de aplicación prácticades y motivador como el aprendizaje de contenidos disciplinares alejados de los esquemas de comprensión del niño/a.

Por otra parte, las capacidades formales no son independientes de los contenidos a partir de los cuales se desarrollan. La lógica de una disciplina va ligada a la naturaleza de los conceptos que la configuran, por ello la pretensión de transferencia universal de capacidades que subyace a este enfoque es una vana pretensión.

Hay que decir que la pretendida renovación de la escuela fomentada desde una perspectiva positivista obsesionada con la eficiencia, y que se infiltra en España al comienzo de los años setenta tiene mucho que ver con esta perspectiva todavía vigente en muchas escuelas y en el pensamiento de muchos maestros.

4.1.3. LA ENSEÑANZA COMO FOMENTO DEL DESARROLLO NATURAL

Aunque no puede considerarse una perspectiva con amplio reflejo en la práctica docente en nuestras escuelas, conviene considerarla porque, en cierta medida impregna el pensamiento pedagógico de muchos docentes y de muchos padres.

Sus orígenes más significativos se encuentran en la teoría de ROUSSEAU sobre la importancia y fuerza de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento, pero éste, ya sea físico o mental, se rige por sus propias reglas. Por ello, el método más adecuado para garantizar el crecimiento y la educación es el respeto al desarrollo espontáneo del niño/a. En esta perspectiva se defiende la pedagogía de la no intervención (Summerhill), al considerar que es la intervención adulta, la influencia de la cultura, la que distorsiona y envilece el desarrollo natural y espontáneo del individuo.

El punto más débil de este enfoque es su carácter idealista. El desarrollo del hombre a lo largo de la evolución histórica y de su crecimiento individual es un desarrollo condicionado por la cultura, por las interacciones sociales y materiales con el mundo físico, simbólico, de las ideas y de los afectos. La especie humana es el resultado de esta compleja historia de intercambios e interacciones, cuyos productos componen la cultura y el medio "natural" de desarrollo del individuo y de la colectividad.

Por otra parte, vivimos en una sociedad dividida en clases y, por tanto, surcada por la desigualdad social, económica y cultural, y puesto que los influjos del medio cercano en el que nace el individuo no pueden ni evitarse ni neutralizarse en períodos tan tempranos, abandonar el desarrollo del niño/a al crecimiento espontáneo es favorecer la reproducción de las diferencias y desigualdades de origen. Para los niños y niñas que pertenecen a clases desfavorecidas, el desarrollo espontáneo supone su socialización en la indigencia, material y cultural y en consecuencia, la permanencia de la injusta discriminación.

No obstante, la perspectiva naturalista supone una llamada de atención para promover el equilibrio en la escuela y en la sociedad entre las tendencias que priman la socialización y aquellas que defienden el desarrollo individual.

4.1.4. LA ENSEÑANZA COMO PRODUCCIÓN DE CAMBIOS CONCEPTUALES

El último enfoque que ofrecen ESCARDAMALIA y BEREITER se apoya en los planteamientos de SOCRATES y más recientemente de PIAGET y los neopiagetianos para quienes el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. El alumno/a es un activo procesador de la información que asimila y el profesor/a un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante. Para provocar este proceso dialéctico de transformación el docente debe conocer el estado actual de desarrollo del alumno/a, cuáles son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión. El nuevo material de aprendizaje solamente provocará la transformación de las creencias y pensamientos del alumno/a cuando logre movilizar los esquemas ya existentes de su pensamiento.

Desde esta perspectiva, la importancia radica en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno/a y no en la estructura de las disciplinas científicas. Como ya hemos visto en el capítulo precedente, el problema se plantea cuando la didáctica operatoria, apoyada en PIAGET, resalta sobremanera el desarrollo de las capacidades formales, olvidando la importancia clave de los contenidos de la cultura.

A nuestro entender, y como iremos desarrollando a lo largo del presente capítulo, la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumno/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad.

4.2. Conocer la vida del aula

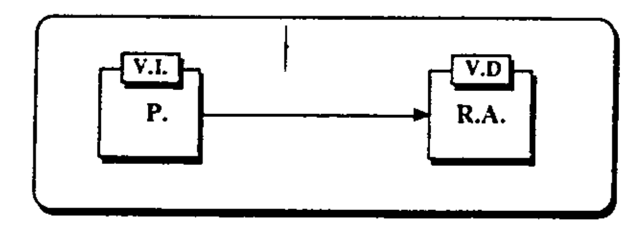
La enseñanza en las sociedades contemporáneas se desarrolla en instituciones sociales especializadas para cumplir dicha función. El aprendizaje de los alumnos/as tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo

y condicionan los procesos de aprendizaje. Así pues, para que el profesor/a pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción de los alumnos/as, ha de conocer los múltiples influjos que previstos o no, deseados o no, tienen lugar en la compleja vida del aula e intervienen decisivamente en lo que aprenden los estudiantes y en los modos de aprender.

A lo largo de este siglo, y a imitación de lo que ha ocurrido en otros campos de la ciencias naturales y sociales, también en el ámbito de la educación se ha pretendido encontrar leyes que expliquen el aprendizaje escolar y permitan derivar normas de intervención tecnológica que garanticen la eficacia de la acción docente. De este modo y por exigencias de la metodología de investigación, se han desarrollado modelos de explicación de la vida en el aula que pasaremos a analizar a continuación.Los denominamos modelos sustantivos de explicación, y no paradigmas, porque es difícil considerar que han alcanzado el grado de implantación general dentro de la comunidad científica, que sugiere el término paradigma según el planteamiento de KUHN. Para un estudio más detallado de los modelos sustantivos de investigación en el campo de la enseñanza pueden consultarse los trabajos de PEREZ GOMEZ (1983b), y SHULMAN (1989).

4.2.1. EL MODELO PROCESO-PRODUCTO

Tanto en la vertiente que pretende constatar la eficacia de los métodos docentes globalmente considerados (LIPPIT y WHITE, 1943), como en la corriente denominada *análisis de interacción* (FLANDERS, 1970; ROSENSHINE, 1971; GAGE Y NEEDELS, 1989), el modelo proceso-producto que se desarrolla desde los años cuarenta hasta los años setenta sustenta una concepción bastante simple de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula. La vida del aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando enseña y el rendimiento académico del alumno/a.



V.I. = Variable independiente. P. = Profesor.
V.D.= Variable dependiente. R.A.= Rendimiento académico.

Figura 3. Modelo proceso-producto.

Estos dos factores considerados de forma global o de manera más minuciosa y fragmentaria, son los ejes básicos de la explicación de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de la investigación sobre enseñanza es establecer correlaciones entre los patrones o pautas de comportamiento del profesor/a, que pueden estimarse como estilos definidos de enseñanza (variable independiente denominada aquí proceso), y el rendimiento académico de los alumnos/as (variable dependiente, denominada aquí producto). De este modo, si se logran identificar los estilos de enseñanza que se correlacionan con rendimientos académicos satisfactorios, el problema de la eficacia docente está en vías de solución. Será necesario y suficiente entrenar a los futuros profesores/as en el dominio de tales métodos o estilos docentes, de modo que su reproducción en la práctica escolar garantice la eficacia de los resultados. El concepto de enseñanza que subyace a tales planteamientos es bien simple: el comportamiento observable del profesor/a es la variable más significativa y decisiva en la determinación del rendimiento académico del alumno/a. La enseñanza se reduce al comportamiento observable del docente y el aprendizaje al rendimiento académico del también observable y medible estudiante.

Pues bien, es esta simplificación exagerada de los componentes y procesos de la vida del aula la que ha provocado el abandono progresivo del modelo, a pesar de las continuas rectificaciones que han hecho más complejo el modelo inicial pero que no han cambiado sustancialmente su concepción simplista. Los estudios e investigaciones han producido resultados la mayoría de las veces inconsistentes con investigaciones anteriores y, en todo caso, irrelevantes para la orientación de la práctica. Las críticas fundamentales que especifican esta idea general pueden resumirse en las siguientes:

- Se reduce el análisis de la práctica educativa a las conductas observables. Al considerar sólo las manifestaciones observables y cuantificables del comportamiento, tanto del profesor/a como del alumno/a, se pierde el significado de los procesos reales de interacción. La relación entre los comportamientos observables y los significados latentes no es nunca unívoca en el hombre sino polisémica, cambiante y situacional, condicionada por el contexto. Una misma manifestación observable puede significar cosas muy distintas según los individuos, los momentos o las circunstancias.
- Se define de modo unidireccional el flujo de la influencia en el aula. Pero no se corresponde con los movimientos reales. El aula está constituida como grupo psicosocial, donde los intercambios e interacciones afectan a todos y cada uno de los miembros que participan en la misma. No es cierto que solamente el profesor/a influya en los alumnos/as. Las reacciones de éstos a las iniciativas del docente inciden a la vez de forma decisiva en su futuro comportamiento. Por otra parte, también los alumnos/as desarrollan sus propias iniciativas, aunque con bastante frecuencia tengan que ocultarlas cuando el modelo de intercambio impuesto por el profesor/a no las valore, las impida y penalice. Incluso la actitud sorda de resistencia o de pasividad es un comportamiento del alumno/a que influye decisivamente en la vida del aula y, por supuesto, en el aprendizaje adquirido. Tanto los alumnos/as como el profesor/a son activos procesadores de información y subjetivos constructores de significados que utilizan con bastante libertad su comportamiento, de acción o de omisión, para expresar ideas y sentimientos complejos y cambiantes.

- Se descontextualizan las conductas del docente y de los alumnos/as, como si pudiesen tratarse como comportamientos genéricos universalmente válidos, con independencia del contexto donde se producen. Los comportamientos humanos son siempre en parte situacionales, condicionados por el contexto, y no se pueden entender ni interpretar a menos que conozcamos las determinaciones de dicho contexto. De este modo, conductas docentes que parecen inducir un tipo de comportamiento discente en un grupo de aula concreto pueden provocar comportamientos bien distintos en otro grupo de alumnos/as en circunstancias y momentos diferentes.

- Se define de forma muy restrictiva la variable producto. Lo que miden los tests o las pruebas de rendimiento académico hace referencia, en el mejor de los casos, a una parcela pequeña de los aprendizajes desarrollados a lo largo de la vida en la escuela. El aprendizaje significativo de contenidos relevantes que provocan la reconstrucción del pensamiento y la acción en el alumno/a se organiza en cuerpos de conocimientos cuya consolidación y sedimentación es lenta y puede que no se manifiesten en toda su riqueza a corto plazo. Las pruebas de rendimiento académico y los tests de inteligencia se refieren, por lo general, a una cultura descontextualizada y, por tanto, miden, en el mejor de los casos, la riqueza de la estructura semántica académica, aquellos conocimientos que se aprenden para resolver con éxito los problemas académicos y que se olvidan por no aplicarse a la interpretación y resolución de los problemas cotidianos.

- Los instrumentos de observación son rígidos y se corresponden con la pobreza conceptual que preside el modelo. La elaboración previa de escalas de categorías de observación puede simplificar y homogeneizar la tarea de los observadores, así como la recogida y tratamiento estadístico de los datos, pero necesariamente restringe el campo de observación. La pretendida objetividad y la estandarización de las categorías pretende abarcar comportamientos comunes e interacciones típicas, pero no puede dar cuenta de los comportamientos atípicos y singulares de cada aula, ni de los acontecimientos inesperados y sorprendentes, ni de las pecualiaridades situacionales y propiedades originales que definen el clima y los intercambios de cada grupo de aula. El observador busca patrones generales de conducta que puedan generalizarse, de modo que sus sistemas conceptuales y sus instrumentos y métodos de recogida de datos pueden dificultarle la toma en consideración de sucesos inesperados y poco usuales, pero que probablemente son decisivos y relevantes en la determinación de la vida y la historia del aula.

- Se desconsidera la importancia de los contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se hace tanto hincapié en la importancia de los procesos de interacción comportamental que se olvida la relevancia de los contenidos en la determinación específica de tales procesos. Las interacciones e intercambios en el clima del aula se encuentran mediatizados por el contenido de enseñanza que se trabaja, por la relevancia del mismo y por la lógica de investigación y tratamiento que requiere. Los comportamientos docentes, los estilos de enseñanza, no pueden ser indiferentes a la naturaleza de los contenidos culturales a los que se aplican. En este modelo de enseñanza se concede muy escasa importancia a la diferenciación que requieren los contenidos del *curriculum*.

- Se desconsidera la variable alumno/a como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es bastante evidente, en la actualidad, que las estrategias docentes no provocan directamente rendimiento académico, a menos que se activen por parte del alumno/a las estructuras psicológicas de procesamiento y organización de la información.

Sólo tiene justificación el modelo de dos factores, proceso-producto, dentro de una concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano. Si el alumno/a es más un objeto pasivo de condicionamiento o modelación que un activo procesador de información y mediador de su conducta, entonces quizá podrían aceptarse los diseños proceso-producto. Pero nadie duda en la actualidad de que el estudiante es un activo mediador de sus respuestas y que el objetivo clave de la educación y de la enseñanza es provocar en el alumno/a el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes que le permitan resolverse por sí mismo en el medio en que vive. Aprender a aprender, percibir, interpretar, razonar, investigar e intervenir en la realidad, son capacidades operativas que sólo se aprenden actuando, haciendo, interviniendo activamente, mediando, en definitiva, entre las situaciones externas y las conductas.

4.2.2. EL MODELO MEDIACIONAL

La inconsistencia de las investigaciones desarrolladas en el ámbito del modelo proceso-producto, así como la conciencia de su pobreza conceptual abren el camino a los modelos mediacionales que incorporan la variable mediadora del alumno/a y del profesor/a como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula.

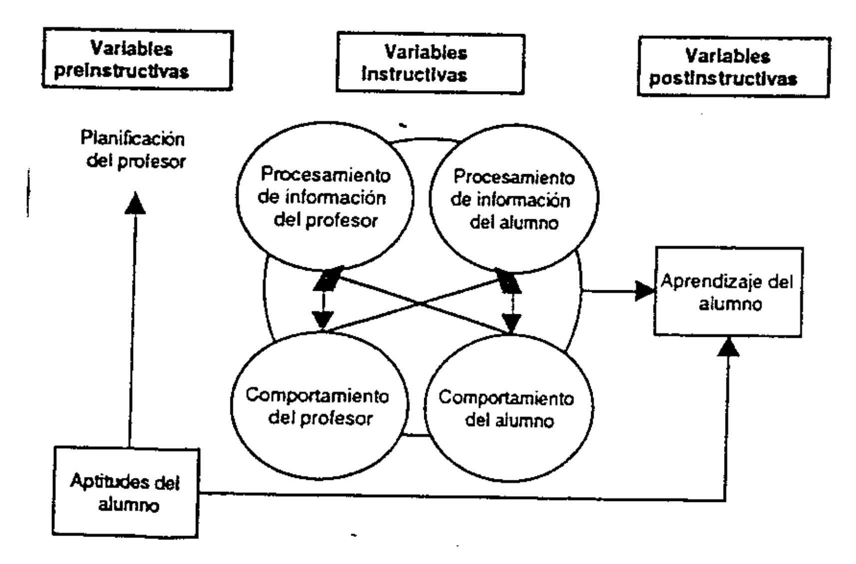


Figura 4. Modelo mediacional de análisis de la enseñanza. (Winne y Marx, 1977.)

El análisis y consideración de los procesos mentales de mediación provoca el desarrollo de dos corrientes de investigación. La que se centra en el análisis de los procesos mentales del profesor/a cuando planifica, organiza, interviene y evalúa; y la que se preocupa fundamentalmente de los procesos mentales y afectivos del alumno/a cuando participa en actividades de aprendizaje, como puede verse en el modelo de WINNE y MARX (Figura 4).

A) *Modelo mediacional centrado en el profesor/a*

La forma de actuar del docente en los intercambios educativos, la manera de planificar su intervención, de reaccionar ante las exigencias previstas o no de la vida cambiante del aula, ante las interrupciones y el rechazo de su planificación, el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento y los efectos de todo el proceso en el grupo de y en cada alumno/a en particular, dependen en gran medida de sus concepciones más básicas y de sus creencias pedagógicas. El pensamiento pedagógico del profesor/a, sea o no explícito o consciente, es el sustrato básico que influye decisivamente en su comportamiento docente en todas y cada una de las fases de enseñanza (CLARK y PETERSON, 1986; YINGER, 1986; PEREZ GOMEZ y GIMENO, 1988).

Así pues, el aspecto más importante dentro de esta corriente son los procesos de socialización del profesor/a, por cuanto se considera que en este largo proceso de socialización se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en que el profesor/a actúa e interacciona en el espacio del aula. Cómo se desarrolla el proceso de socialización y cuáles son los factores que lo determinan son las preocupaciones fundamentales de este modelo. A este respecto, podemos plantearnos los siguientes interrogantes sobre los factores determinantes de los procesos de socialización: ¿Son las experiencias vividas por el docente cuando era alumno/a a lo largo de su prolongada carrera escolar? ¿Son las creencias difusas pero relevantes que dominan el pensamiento pedagógico de la sociedad en general? ¿Son los influjos sistemáticos de su aprendizaje teórico en los cursos de formación del profesorado? ¿Son las primeras experiencias en el ámbito de la escuela cuando todavía es un profesional novato? ¿Son las presiones del medio escolar, la ideología y forma de comportarse de sus compañeros, o las presiones de la administración?

En cualquier caso, el objetivo clave de este modelo es llegar a comprender cómo se forman las creencias, pensamientos y hábitos de comportamiento del docente, por considerar que son los verdaderos responsables del clima de intercambios que éste crea en el aula y de las estrategias de enseñanza que utiliza en tales intercambios. Son, en definitiva, los responsables directos de su concepto sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, de cuantas decisiones y actuaciones se derivan del mismo.

En este modelo, la enseñanza se concibe como un proceso complejo y vivo de relaciones e intercambios, dentro de un contexto natural y cambiante

donde el profesor/a, con su capacidad de interpretar y comprender la realidad, es el único instrumento lo suficientemente flexible como para adaptarse a las diferencias y pecualiaridades de cada momento y de cada situación. De poco le sirve aprender rutinas y recetas técnicas de comportamientos, considerados óptimos a *priori*, el carácter situacional y vivo de los intercambios del aula toman estériles e inadecuadas las formas rígidas de actuación y comportamiento válidas tal vez en otras ocasiones, que pretenden trasladarse mecánicamente a contextos bien distintos. No hay estilos docentes ni comportamientos concretos válidos y transferibles universalmente, por ello de poco o nada sirve el aprendizaje mecánico de los mismos y su reproducción automática posterior. La base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del profesor/a capaz de interpretar y diagnosticar cada situación singular y de elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención.

B) *Modelo mediacional centrado en el alumno/a*

De manera similar, este enfoque considera que, para comprender lo que realmente sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe tenerse en cuenta que el alumno/a también influyen en los resultados de aquellos procesos, como consecuencia de sus elaboraciones personales. Las variaciones en los efectos del aprendizaje son función de las actividades mediadoras empleadas por los alumnos/as durante el proceso de aprendizaje. El comportamiento del profesor/a, así como los materiales y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan en el alumno/a respuestas de procesamiento de información. Ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, distintos alumnos/as pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando, por lo mismo, resultados de aprendizaje muy distintos.

Siguiendo los planteamientos piagetianos y neopiagetianos, este enfoque asume que el alumno/a no es un pasivo receptor de estímulos, y que el conocimiento no es nunca una mera y fiel copia de la realidad, sino una verdadera elaboración subjetiva. Los procesos de atención selectiva, codificación, organización significativa y transferencia de la información demuestran el activo papel mediador del alumno/a en la determinación de lo que se procesa, cómo se procesa y de lo que se recuerda, se activa y utiliza en la interpretación de la realidad, así como en la intervención sobre las nuevas situaciones.

El concepto de enseñanza que subyace a estos planteamientos resalta la importancia de la variable alumno/a, considerado como un activo procesador de información. El profesor/a, el *curriculum* y las estrategias docentes son apéndices de un modelo que se preocupa fundamentalmente por conocer cómo el individuo se enfrenta a las tareas académicas, cómo percibe las demandas de las diferentes tareas del aprendizaje escolar, qué esquemas de pensamiento activa en cada momento y cómo se modifican estos mismos esquemas en función de las actividades en las que se implica.

Aun reconociendo la potencialidad y riqueza explicativa de este modelo mediacional de tres factores, por cuanto ya entra de lleno en los problemas

de enseñanza-aprendizaje, analizando las importantes mediaciones subjetivas del profesor/a y del alumno/a, conviene tomar en consideración sus limitaciones, entre las que cabe resaltar las siguientes:

- El énfasis en los procesos de aprendizaje y en los mecanismos cognitivos del alumno/a ha provocado el desarrollo de una tendencia a reducir la compleja problemática de la enseñanza en la escuela y en el aula a un problema de explicación psicológica. En los procesos de enseñanza intervienen factores sociales y componentes éticos en la compleja toma de decisiones sobre qué y para qué enseñar que no pueden atenderse desde la mera explicación psicológica de los procesos cognitivos del estudiante.

- El modelo mediacional ha centrado su atención en el individuo particular como sujeto de aprendizaje. Sin embargo, en el ambiente natural del aula no es un individuo, sino un grupo de ellos, dentro de una específica institución social, con una forma particular de relacionarse y una dinámica colectiva peculiar, el elemento mediador y condicionante de los procesos de aprendizaje individual.

- El modelo mediacional resalta en su explicación el enfoque cognitivo y no comportamental y asume, de hecho, la relación directa y causal del pensamiento hacia la conducta. Sin embargo, los vínculos entre el pensamiento y la conducta, entre el procesador y el ejecutor humano son evidentemente complejos y permanecen lo bastante desconocidos como para aconsejar la prudencia y el reconocimiento de cierta discontinuidad entre el pensar y el hacer.

- Otra limitación importante del modelo mediacional es la escasa consideración que le merecen las variables contextuales. La realidad exterior al sujeto, el escenario de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pierde aquí su peso real como condiciones que intervienen en la vida del aula, para ser asumidos sólo como instrumentos cuyo efectivo influjo depende de la significación concedida por los protagonistas.

Como veremos a continuación al analizar el modelo ecológico, la vida del aula se genera en la interacción y el intercambio entre objetos, personas, grupos, instituciones y roles. Y si es verdad que la interpretación subjetiva confiere significación a la realidad circundante, no es menos cierto que tal interpretación ni se genera en el vacío ni puede realizarse ni mantenerse si supone una invención desvinculada de las condiciones reales. Las condiciones reales físicas, psicológicas y sociales, que definen el escenario del aula tienen un peso específico en la determinación de los acontecimientos porque en gran medida limitan las expectativas y condicionan los procesos de pensamiento y acción.

- Como consecuencia de su énfasis psicologicista, el modelo mediacional concede escasa importancia a la consideración de los contenidos del *curriculum* como condicionantes de la vida del aula, especialmente en el modelo centrado en el estudiante. Se focalizan los procesos cognitivos, la participación activa del alumno/a en las tareas académicas, pero no se analiza cómo dichas tareas académicas se especifican y peculiarizan en función del ámbito disciplinar o interdisciplinar que se trabaje. Se preocupan mucho más del análisis de los procesos formales de procesamiento de la información que de la constitución de los contenidos del pensamiento.

4.2.3. EL MODELO ECOLÓGICO DE ANÁLISIS DEL AULA

El modelo ecológico representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza. Concibe la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y asume los principales supuestos del modelo mediacional:

- Recíproca influencia en las relaciones de clase entre profesor/a y alumnos/as.
- Énfasis en el individuo como procesador activo de información.
- Importancia de la creación e intercambio de significados que subyacen a los comportamientos.

No obstante, se preocupa por integrar estos supuestos en un análisis más complejo de los mecanismos, factores y sistemas sociales y culturales que confieren el sentido y la peculiaridad al flujo de los acontecimientos en el aula. Afirman que, en la institución escolar y en la vida del aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos, pero no sólo ni principalmente como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura peculiar. De este modo, no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida del aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran el grupo de clase como sistema social.





En el enfoque ecológico, desarrollado desde finales de los años setenta (DOYLE, 1977, 1981, 1990; TIKUNOFF, 1979; BROMFENBRENNER, 1979, PÉREZ GÓMEZ 1983b) pueden distinguirse las siguientes características.

- Supone una perspectiva naturalista por cuanto se propone captar las redes significativas de influjos que configuran la vida real del aula, no los comportamientos de los individuos en el laboratorio. Su objetivo es describir con riqueza de detalle y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto sociocultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de quienes participan en ellos.

- Se propone detectar no sólo los procesos cognitivos, sino las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo. Se asume que el aula es un espacio social de intercambios y que los comportamientos del alumno/a y del profesor/a son una respuesta, no mecánica, a las demandas del medio. El contexto físico y el psicosocial no sólo imponen límites, sino que también inducen a determinados comportamientos. Por ello, en este modelo las variables contextuales adquieren una relevancia prioritaria.

- Se defiende una perspectiva sistémica. La vida del aula se considera como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio. Como en todo sistema abierto, no puede explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos sin conocer la estructura y funcionamiento del conjunto así como de sus conexiones con otros sistemas externos con los que establece relaciones. Por otra parte, para conocer la estructura y funcionamiento del



mación colectiva generados por el colectivo de clase para poder intervenir en los intercambios.

La comprensión de la vida del aula en el modelo de Tikunoff requiere la atención simultánea a este conjunto de variables que forman el sistema de intercambios. Atender solo a los contenidos del *curriculum*, o al comportamiento del profesor/a o de los alumnos/as significa simplificar la riqueza de la vida del aula y, por tanto, su comprensión deformada. Si la realidad es compleja y quiere respetarse la complejidad en la comprensión de la misma, el modelo de análisis e interpretación debe también ser complejo. (Un análisis más detallado de la enseñanza como sistema de comunicación puede encontrarse en PÉREZ GÓMEZ 1985.)

B) *El modelo de Doyle*

También para DOYLE el aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico, cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto.

La vida de este espacio ecológico está condicionada por la existencia de dos subsistemas interdependientes pero con relativa autonomía: la *estructura de tareas académicas* y la *estructura social de participación*. Ambas estructuras, como subsistemas de un espacio ecológico que cumple una concreta y definida función social, están recorridas por el carácter intencional y evaluador que adquieren todos los acontecimientos que en ellas se producen. La vida de la escuela es una vida en parte artificial, presidida constantemente por el carácter evaluador de cuantos acontecimientos se producen en ella. Para DOYLE, este carácter intencional y evaluador de la vida del aula define de forma radical el ámbito de significación de todos los acontecimientos, para el docente y, en especial, para los estudiantes. La evaluación puede definirse como un *intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno/a por calificaciones del profesor/a*. Este intercambio, estos procesos de transacción, establecen los modos de aprender y de enseñar, condicionan los movimientos del alumno/a y del grupo y configuran la forma como se experimenta en el aula el conocimiento académico. En la figura 6, pueden apreciarse las características de este modelo.

Por otra parte, en la vida de este grupo social se producen inevitablemente procesos de negociación para regular los intercambios. De forma explícita y abierta en los grupos de aula con sistemas democráticos y de forma encubierta y conflictiva en los grupos con sistemas autoritarios, la negociación se produce siempre. Incluso en aquellas aulas donde el profesor/a es el único e inapelable determinante de las normas y reglas de juego que gobiernan la vida y los intercambios del aula, la negociación se produce adquiriendo la forma de resistencia pasiva, de desinterés o de rebeldía abierta por parte de los alumnos/as.

La *estructura de tareas académicas* es el sistema de actividades que concretan el *curriculum* en acción. Puede considerarse como el conjunto de tareas en las que se implica el individuo, los diferentes grupos de estudiantes y el colectivo del aula. Se denomina estructura porque es necesario identificar el sentido conjunto que adquieren las diferentes actividades que desarrolla el individuo o el grupo. Es este sentido, esta intencionalidad subyacente, sea evidente o no para el profesor/a y para los alumnos/as, la verdadera responsable de la significación que adquieren las distintas actividades académicas que ocupan a los estudiantes. ¿En qué, para qué y cómo trabajan los alumnos/as? ¿Quién decide la naturaleza de las tareas académicas, la distribución del espacio y del tiempo? ¿Qué modos de trabajar, de compartir o de competir suscita el tipo de tareas? La contestación a estos interrogantes define el sentido y la estructura de las tareas académicas.

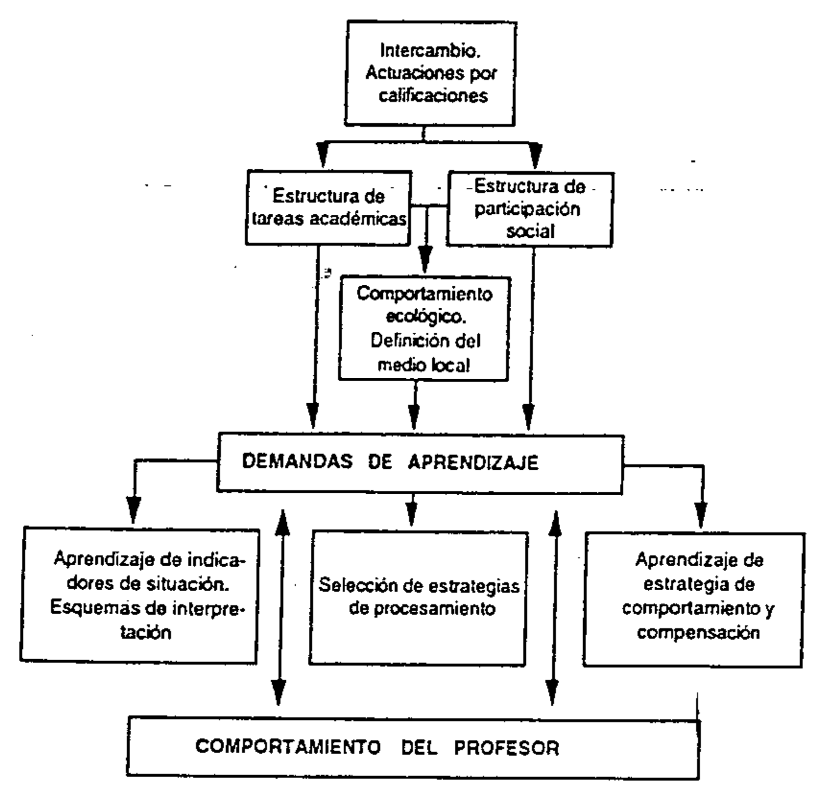


Figura 6. El modelo ecológico de Doyle. (Elaboración del autor a partir del esquema original.)

Por otra parte, para DOYLE, y toda vez que define los procesos de enseñanza-aprendizaje como intercambios de calificaciones por actuaciones, hay dos características clave para definir la estructura de tareas académicas: la *ambigüedad* y el *riesgo*. La *ambigüedad* se refiere al grado de claridad con que aparece a los ojos de los alumnos/as el sentido y la demanda de una tarea determinada. Hay tareas cuyo final se preve fácilmente siguiendo procedimientos más o menos conocidos y estables, y hay tareas de final incierto, con muchas posibilidades y múltiples caminos. El *riesgo* se refiere al grado de seguridad con que los alumnos/as afrontan la tarea en virtud de la con-

mismo es necesario identificar el comportamiento y la participación relativamente autónoma de cada una de sus partes (BERTALANFFY, 1976; BUNGE, 1980).

- Se considera que la vida del aula como sistema social manifiesta las siguientes características: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia. Cualquier pretensión de interpretar la vida del aula desde un enfoque simplista o unidireccional está condenado al fracaso, porque ignora estas características que presentan la escuela y el aula como espacios ecológicos de intercambios simultáneos y que evolucionan de manera en parte imprevisible, por la capacidad creadora de sus elementos y del sistema en su conjunto.

Dos son los modelos principales que se han desarrollado hasta ahora dentro de este enfoque ecológico: el modelo semántico-contextual de TIKUNOFF y el modelo ecológico de DOYLE.

A). *El modelo de Tikunoff*

En el modelo de Tikunoff se asume que, la vida compleja del aula sólo puede captarse en su riqueza teniendo en cuenta tres tipos de variables siempre presentes y por cuyas interacciones se configura el sistema de intercambios que provocan el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y del docente (Figura 5):

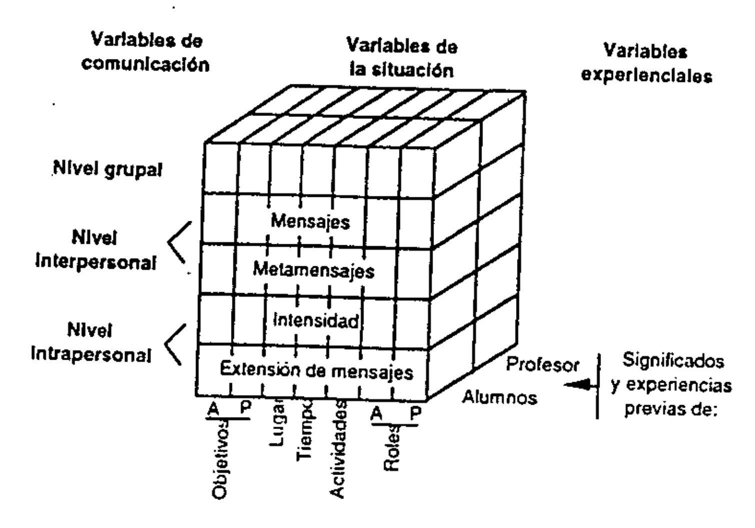


Figura 5. Modelo contextual de Tikunoff (1979).

- *Variables situacionales*: son las que definen el clima físico y psicosocial donde tienen lugar los intercambios. Son las variables que constituyen el contexto complejo y cambiante donde viven, experimentan y se relacionan los alumnos/as y los profesores/as. Entre ellas cabe distinguir:

a) El *clima de objetivos y expectativas* que se crea en el grupo y que se refleja en la atmósfera de la clase. Este clima está formado por las relaciones de convergencia o conflicto entre los objetivos y expectativas del profesor/a, del individuo y del grupo.

b) El *escenario o marco de convivencia*, formado por la configuración del *espacio*, la estructura de *actividades* que se desarrollan, los *roles* que desempeñan los individuos y la organización y distribución del *tiempo*.

De esta manera, las variables contextuales abarcan el escenario físico y el clima psicosocial donde se desarrollan los intercambios entre los alumnos/as y entre éstos y el docente. Las variables contextuales son siempre, en parte, comunes a diferentes escenarios y, en parte, singulares, situacionales, específicas de un grupo social que se organiza y evoluciona de manera peculiar.

- *Variables experienciales*. Se refieren a los significados y modos de actuación que traen consigo alumnos/as y profesores/as. Ninguno de ellos se presenta en blanco a los intercambios del aula. Por el contrario, conllevan experiencias y modos de comprensión específicos, así como presupuestos que determinan su conocimiento y su actuación. Para comprender la significación real de los intercambios en el aula es imprescindible entender la trama de conceptos, teorías, estrategias, afectos y hábitos que cada uno de los participantes ha acumulado en su experiencia histórica y que ahora activa en los intercambios del aula. La importancia de las variables experienciales reside en su carácter generalmente implícito, de modo que cada uno considera natural su forma de interpretar y actuar, dificultando, por tanto, su cuestionamiento y modificación.

- *Variables comunicativas*. Se refieren a los contenidos de los intercambios en el aula. En el complejo medio social y cultural de la clase tienen lugar diferentes procesos de comunicación en los que pueden distinguirse varios niveles de creación, transformación y comunicación de significados:

a) *Nivel intrapersonal*. Proceso por el cual los significados se transforman como consecuencia de los mecanismos y estrategias de procesamiento de información que utiliza el individuo. Es el proceso por el que se incorporan nuevos contenidos y nuevos significados a la estructura cognitiva y afectiva del sujeto.

b) *Nivel interpersonal*. Concierne al intercambio de información entre todos los que participan en la vida del aula. En estos intercambios de información, ya sean pretendidos o no previstos en la planificación, formales o informales, se transmiten significados tanto en los mensajes, contenido explícito de la información: los contenidos del *curriculum*; como en los metamensajes, mensajes acerca de la relación entre los que interactúan. La metacomunicación en el aula es tan importante como la comunicación misma, puesto que informa tanto acerca de la importancia del mismo proceso de comunicación como de la importancia y situación de cada uno de los que participan en el mismo. A través de los procesos de metacomunicación se comunican y se establecen en el aula muchas reglas latentes de intercambio y comportamiento.

c) *Nivel grupal*. Se refiere a los mensajes que el individuo recibe como miembro de un grupo, orientados a configurar el comportamiento del mismo con sus normas y pautas de interpretación y actuación. En este sentido puede decirse que también el grupo de clase actúa como un procesador colectivo de información. Por ello el alumno/a tiene que aprender los códigos de infor-

todos cuantos participan en el proceso educativo intervienen condicionados por un modo de pensar más o menos explícito sobre los fenómenos educativos, del mismo modo que enriquecen, reafirman, reproducen o transforman su manera de entender la vida del aula en función de las consecuencias personales y ajenas que se derivan de su forma de intervenir. Por claridad expositiva, nosotros hemos optado por diferenciar estos dos capítulos que se refieren a la comprensión y a la actuación en el aula, aunque continuamente estableceremos las relaciones de modo que no se sugiera o induzca una fragmentación no deseada.

A lo largo de la historia de la teoría y de la práctica de la enseñanza, y en la actualidad de forma más evidente, pueden distinguirse dimensiones de la práctica que adquieren mayor o menor relevancia en función de los modelos de práctica, de las condiciones históricas y de los propósitos educativos. Entre ellas vamos a distinguir tres que a nuestro parecer son las más relevantes: la dimensión técnica, la dimensión artística y la dimensión ético-política.

4.3.1. LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA COMO ACTIVIDAD TÉCNICA

Como en otros campos de la práctica social, también en la enseñanza ha surgido y se ha desarrollado con fuerza una perspectiva técnica que pretende proporcionar a esta actividad el *status* y rigor de una ciencia aplicada. El objetivo prioritario desde esta perspectiva es el logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica, que se apoya en las derivaciones del conocimiento científico.

El modelo proceso-producto, que puede considerarse como el exponente más claro de esta perspectiva, se propone desarrollar conocimiento científico sobre las relaciones entre variables de comportamiento docente y el rendimiento académico del alumno/a, con el propósito de poder orientar la práctica docente de modo riguroso y eficaz; a la manera de una ciencia aplicada. Su lógica es bien sencilla y se ha aplicado con éxito en otros campos de intervención sobre la realidad física y sobre la realidad social. Si se produce conocimiento científico que establezca relaciones de causalidad entre variables de la realidad, de estas leyes que nos dicen cómo se comportan los elementos de la realidad pueden derivarse directamente normas de intervención tecnológica que nos garanticen la eficacia en la actuación. Si A produce B en las condiciones C, para conseguir B sólo tenemos que preparar las condiciones C y activar A.

La perspectiva tecnológica se propone sacar a este ámbito del conocimiento y de la acción del oscurantismo de una etapa precientífica regida por la improvisación, el sentido común, el empirismo ciego o la especulación idealista cargada de prejuicios y planteamientos indemostrables. Dicha perspectiva parte de la idea de que es posible entender, explicar e intervenir de una forma más rigurosa, objetiva y científica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo que el conocimiento adquirido por la investigación pueda regular la práctica, mediante la preparación científica de los profesores, la elaboración también científica del *curriculum* y la organización y gestión eficaz de la escuela y del aula.

Proponen, como modelo, la producción de artefactos y la organización empresarial. Aunque la complejidad del comportamiento humano dificulte la producción del conocimiento científico necesario y sus derivaciones tecnológicas, el problema se asume como una dificultad temporal. Poco a poco se va incrementando el cuerpo de conocimientos científicos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en su día, la intervención docente será tan predecible y algorítmica como los procedimientos para producir máquinas o curar enfermedades.

Desde la perspectiva técnica, denominada por SCHÖN (1983) *racionalidad técnica* y por HABERMAS (1971) *razón instrumental* de la práctica social, la intervención didáctica debe reducirse a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados previamente desde fuera. Los problemas que se plantean al maestro son instrumentales, y por tanto técnicos, como aplicar los recursos y las estrategias necesarias para la consecución de los objetivos que se le indican en el *curriculum* oficial. Este criterio debe utilizarse en todos y cada uno de los pasos que constituyen la intervención en la práctica: el diseño y desarrollo del *curriculum*, la producción de materiales, la formación del profesor/a, la organización de la escuela y del aula, la gestión de la vida académica, la determinación de los materiales y procedimientos de evaluación... La eficacia requiere el respeto al conocimiento científico y a sus derivaciones tecnológicas, por tanto, cuanto mayor sea la parcela de intervención que pueda regularse y determinarse de antemano por expertos externos más garantías existen de evitar la subjetividad en la actuación del docente o de otros agentes que distorsionen y perturben la intervención científica eficaz.

La enseñanza programada, el libro de texto programado, la microenseñanza, los minicursos, el modelo de formación del profesor/a basado en las competencias, el modelo de gestión empresarial de la escuela y del aula... son, entre otros, ejemplos bien elocuentes de esta forma de concebir la intervención pedagógica.

El problema fundamental que se plantea a la perspectiva técnica de intervención en el aula es su incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos. La realidad social, a diferencia de la realidad física, se resiste a ser encasillada en esquemas fijos preestablecidos, se resiste a las clasificaciones taxonómicas, a las generalizaciones universalmente válidas para todo tiempo y contexto, a los procedimientos algorítmicos, donde los pasos se encadenan mecánicamente, conduciendo siempre a los mismos resultados. La realidad social y, en concreto, la realidad del aula es siempre *compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor*.

Por ello, los problemas de la práctica educativa no pueden reducirse a cuestiones meramente instrumentales, donde la tarea del docente se reduce a la acertada elección de medios y procedimientos y a la competente y rigurosa aplicación de los mismos. *En primer lugar*, en el aula no se encuentran todos los problemas claramente definidos, para cuyo diagnóstico y tratamiento existan recetas elaboradas por expertos externos. Los problemas hay que definirlos dentro de las situaciones vivas, ambiguas y conflictivas que caracterizan la vida del aula. Para el maestro/a, los retos didácticos no se reducen a la solución de problemas aplicando recetas, sino que comienzan

fianza en sus capacidades y del tipo e importancia de las consecuencias que se derivan del éxito o fracaso en dicha tarea.

La ambigüedad y el riesgo son dos características que definen la estructura de tareas académicas desde la perspectiva del alumno/a y cuyo valor educativo no se puede establecer de antemano y de modo universal para todo estudiante y para todo grupo de aula. Así, podemos encontrar tareas ambiguas con multiplicidad de posibilidades tanto en su desarrollo como en su conclusión que pueden ofrecer una notable virtualidad pedagógica en unas situaciones y para algunos alumnos/as, mientras que pueden provocar la confusión y la parálisis en otra situación y para otros estudiantes.

La *estructura social de participación* se refiere al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula. ¿De qué modo se establece la participación de los alumnos/as en la vida del aula? ¿Quién determina las normas que rigen los intercambios? ¿Qué capacidad de iniciativa se reconoce a los alumnos/as y en qué dominios del ámbito académico? ¿Cuál es la racionalidad de las costumbres y pautas culturales implícitas? También aquí la participación social se define como una estructura y no como una norma o un acto de intercambio aislado, lo que interesa conocer es el sentido general de tales interacciones, el sistema de participación social que define cada grupo de aula.

Para determinar la estructura social de participación es necesario atender a cuatro ámbitos principales:

- Las formas de gobierno que rigen los intercambios en el aula.
- El clima psicosocial que se establece y que define las relaciones horizontales y verticales.
- Los patrones culturales que determinan los hábitos, generalmente inconscientes, de conducta.
- La definición de roles y estereotipos individuales y grupales en torno a los cuales se establecen las expectativas y los comportamientos propios y ajenos.

La estructura de participación social, al afectar a la conducta y a los sentimientos de los individuos y de los grupos, es un importante factor mediador de los mensajes y significados que se intercambian en el aula.

En el modelo ecológico la estructura de tareas y relaciones sociales son subsistemas y, a la vez, elementos de un mismo sistema dentro del espacio ecológico que forma el grupo de clase, no pudiéndose entenderlos de forma aislada. Una estructura de tareas académicas induce y requiere necesariamente un tipo de relaciones sociales en el aula, del mismo modo que una forma de establecer la estructura de participación social favorece y potencia unas y no otras formas de concebir y desarrollar las tareas académicas; entre ambos subsistemas se establecen fuertes relaciones de dependencia y potenciación. De modo que para entender e interpretar el flujo complejo de intercambios y significados en la vida del aula y así detectar los efectos en el aprendizaje a corto, medio y largo plazo es imprescindible el análisis holístico de esta realidad compleja y sistémica. El alumno/a aprende como consecuencia de su participación en la vida social del aula, tanto como por la realización individual o compartida de las tareas académicas. Aprende modos de comportamiento e interacción a la vez que contenidos y modos de

aprender, desarrolla actitudes sociales tanto como habilidades cognitivas y actitudes ante el conocimiento y la investigación. Fragmentar la vida del aula no conduce sino a distorsionar su significado e impedir su interpretación racional. Cuando el profesor/a se propone desarrollar una cierta intencionalidad educativa, debe comprender la compleja red de influjos que tanto en la estructura de tareas académicas como en la estructura de participación social van a mediar, potenciar o impedir la realización de aquella intencionalidad pedagógica.

Aunque en su artículo de 1990 DOYLE resalta la necesidad de considerar el componente curricular como determinante de la estructura de tareas académicas, puede decirse que la mayor debilidad que presenta el modelo ecológico, en particular en la versión de DOYLE, es el olvido de los elementos que configuran el contenido del *curriculum* como condicionante de la vida del aula, así como la separación entre la dimensión descriptiva de lo que ocurre en el aula y la dimensión prescriptiva de lo que debe proponerse como finalidad de la intervención educativa. El carácter social de la escuela que inevitablemente, como veremos en este mismo capítulo, impone valores y funciones a la práctica educativa, no permite un análisis de la vida del aula sin tener en cuenta los valores sociales y las pautas culturales que se reproducen o transforman a través de la intervención educativa.

4.3. Comprender e intervenir en la escuela

La enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones. Comprender la vida del aula es un requisito necesario para evitar la arbitrariedad en la intervención. Pero en esta actividad, como en otras prácticas sociales, como la medicina, la justicia, la política, la economía..., no se puede obviar el compromiso con la acción, la dimensión proyectiva y normativa de este ámbito del conocimiento y actuación.

Por otra parte, y puesto que estamos hablando de la evolución educativa del individuo y del grupo como una realidad inacabada, que se construye en el proceso de desarrollo e intervención, mientras no se actúa y experimenta no es posible conocer, comprender e interpretar las peculiaridades y características de su forma de ser. La vida del aula, de los individuos y de los grupos que en ella se desarrollan, tiene muchas formas diferentes de ser y diversos modos de manifestación en virtud de los intercambios e interacciones que se producen, tanto en la estructura de tareas académicas como en los modos de relación social que se establecen. Cada una de esas formas y modos distintos de ser genera la posibilidad de nuevos esquemas de conocimiento, nuevas formas de comprensión y nuevas perspectivas de intervención. La relación entre comprensión e intervención forma una espiral dialéctica en la que ambos elementos se potencian mutuamente.

Es evidente que del modo en que se concibe, interpreta y explica la vida del aula se deriva de manera más o menos directa una forma típica de actuación. Por ello no se pueden separar los modelos de comprensión y los modelos de intervención. El profesor/a, los alumnos/as, los administradores y

En la perspectiva heurística, conscientes de la importancia de la creación y transformación de significados como finalidad educativa, el dilema entre el conocimiento académico y el conocimiento del alumno/a como punto de partida para los procesos de aprendizaje se resuelve a favor de este último. Lo que importa es que el estudiante active sus esquemas de pensamiento, que utilice sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los demás, por incorrectos e insuficientes que sean (FREIRE 1990). Sólo cuando el alumno/a moviliza sus propios instrumentos de intercambio puede descubrir sus insuficiencias, contrastarlos con elaboraciones ajenas y preparar el camino de su transformación.

El docente no puede ser nunca un mero técnico que aplica un *curriculum* y desarrolla técnicas y estrategias de comunicación y enseñanza elaboradas desde fuera para una supuesta comunidad homogénea. Cada alumno/a y cada grupo ha construido y sigue construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad y, en concreto, está desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en el espacio y en el tiempo donde vive y evoluciona como grupo social. Intervenir de manera relevante en esa red viva de intercambio de significados, sentimientos y actuaciones requiere del profesor/a una actitud heurística, que busque todas las claves que caracterizan el aula. El profesor/a debe actuar como el clínico que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos/as y evaluando el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia.

Por otra parte, como la elaboración de significados es un proceso subjetivo de los individuos y de los grupos a partir de sus vivencias e interacciones, y no una simple incorporación o copia de los significados generados por otros, el profesor/a no puede sustituir este proceso de creación y comunicación de significados, intereses y expectativas alegando la superioridad de su conocimiento y experiencia. La virtualidad educativa de la intervención del docente reside en su capacidad para potenciar la participación activa de los individuos y los grupos en la elaboración de las propias estrategias de aprendizaje e intercambio entre ellos y de interacción con la realidad y con el conocimiento público. Por ello, la función del docente se complica, no puede preocuparse sólo de diagnosticar los efectos de sus iniciativas y estrategias, ni mucho menos de detectar sólo los efectos esperados en la consecución de los objetivos previstos en el programa, sino que debe también interpretar la riqueza educativa de la vida del aula generada por sus propuestas y las de los alumnos/as, por sus reaccciones, sentimientos y creaciones. Del mismo modo, deberá atender también a las propuestas, reacciones e intercambios que parten del resto de los individuos y los grupos dentro del ámbito de la institución escolar y que indudablemente están determinando el sentido e intensidad de la vida del aula.

Al tomar en consideración el carácter subjetivo, cambiante y creador de las variables que configuran la vida del aula, la enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas, sino como un espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significados, de producción de conocimiento y de experimentación en la acción. Ni las características del aprendizaje, ni las posibilidades de desarrollo de los individuos o los grupos, ni los métodos de trabajo, ni la forma de organizar la escuela y el aula, ni los modos de interacción que emergen en cada grupo de clase, ni la cultura específica que se genera y comparte en el aula, ni las expectativas que se abren a los individuos, ni los conflictos que se enfrentan, ni la forma de solucionarlos configuran patrones fijos y cerrados. Tanto el profesor/a como los alumnos/as pueden aprender que las características comunes entre las viejas y nuevas situaciones y acontecimientos, o entre las experiencias de otros grupos y las suyas propias sólo pueden generalizarse de manera metafórica (LAKOFF y JHONSON 1980). El hombre aprende de su experiencia social que reproducir mecánicamente estrategias y comportamientos pasados es un modo obsoleto de empobrecer su pensamiento y su acción, creando estereotipos que estancan la evolución. De la experiencia humana no pueden generarse algoritmos de actuación sino hipótesis de trabajo para experimentar reflexivamente en el futuro.

Del mismo modo, la actuación del docente es, en parte, siempre un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites. El profesor/a y los alumnos/as se embarcan en una empresa de reflexión y experimentación que es más imprevisible cuanto más rica y profunda sea. Por ello, tanto STENHOUSE como ELLIOTT no se detienen en la radiografía de un modelo de objetivos que define la situación terminal de los procesos de enseñanza-aprendizaje para cada grupo de edad o cada grupo de aula. Ese modelo o radiografía del estado terminal de las consecuciones de la escuela no puede preverse, ni predeterminarse, cuando se pone en marcha un proceso rico de aprendizaje y experiencia de interacciones libres de los individuos entre sí, con la realidad y con el conocimiento y la cultura de cada comunidad. En su lugar, proponen detenerse en la consideración de los procesos, en el respeto a los principios de procedimiento, de modo que en el trabajo, en las experiencias e intercambios en el aula, se realicen los valores que presiden la intencionalidad educativa. La enseñanza no es un medio para conseguir unos objetivos fijos, previamente establecidos, sino el espacio donde se realizan los valores que orientan la intencionalidad educativa que, como veremos en el apartado siguiente, se debate y decide dialécticamente en la comunidad social, en el centro y en el aula.

Por otra parte, y puesto que la creación y transformación de significados sobre la vida natural, individual y social es un proceso de elaboración subjetiva de los individuos y los grupos sobre la base de su experiencia en el mundo social y cultural donde se desenvuelven, es necesario que en dicho proceso se respeten los ritmos y las diferencias individuales. Socializados en una escuela uniforme es difícil para todos nosotros concebir la posibilidad de una escuela que proteja, respete y fomente las diferencias y los ritmos individuales. Superar las desigualdades en el desarrollo individual, provocadas por la discriminación económica, social y cultural en que viven los diferentes grupos y clases sociales requiere la atención y el respeto a las diferencias individuales, de modo que el aprendizaje parta del estado real del desarrollo para provocar su transformación. Es necesario basarse en el conocimiento, el lenguaje y los propósitos de cada grupo de alumnos/as, incluso cuando éstos pueden considerarse más pobres y manifiesten menor

con la clarificación de circunstancias complejas, donde los problemas deben ser, en primer lugar, planteados, situados y valorados. La primera tarea del profesor/a es la *construcción* subjetiva del problema. El docente debe poseer conocimientos y capacidades para diagnosticar las situaciones y proponer, sobre el diagnóstico permanente de la evolución de la situación, fórmulas de experimentación curricular. Ésta no es la tarea de un técnico que aplica estrategias y recetas elaboradas desde fuera del aula.

Además, las situaciones de la práctica en la clase se presentan siempre, en cierta medida, como casos únicos, y como tal requieren soluciones también singulares, adaptadas al caso, pues, al ser casos únicos no se ajustan adecuadamente a las categorías de problemas genéricos con que trabaja la técnica.

En segundo lugar, como ya hemos repetido en varias ocasiones, el aprendizaje escolar se realiza en grupo, sin que esto signifique que se potencia necesariamente la uniformidad. La intervención técnica se ha apoyado a menudo en la agrupación homogénea de los individuos por capacidades, en la consideración de un *curriculum* común y un ritmo de aprendizaje también idéntico para todos los alumnos/as de un grupo. Las recetas y estrategias curriculares predeterminadas desde fuera partían del supuesto de la homogeneidad de los grupos, del *curriculum* y de los procesos y ritmos de aprendizaje. Se identifican los problemas y necesidades para los individuos de una determinada edad, se elabora un *curriculum* con objetivos, contenidos y métodos adecuados a dicha edad y se aplica bajo el supuesto de que la mayoría puede y debe seguir provechosamente dicho proceso. Pero en las sociedades contemporáneas, cuando las diferencias culturales y sociales de los alumnos/as que se acercan a la escuela pública son tan escandalosas, se quiebra el principio de la homogeneidad, planteándose la necesidad de atender las diferencias individuales y colectivas de los distintos individuos, culturas y grupos sociales.

Cuando se quiebra la lógica de la homogeneidad, se propone, también desde la perspectiva técnica, la enseñanza individualizada como estrategia de superación y, en la mayoría de las escuelas, se asume que el aprendizaje es una experiencia individual. No obstante, como afirma GOODMAN (1989), la enseñanza individualizada ha tenido poco que ver con el desarrollo de la identidad individual de los estudiantes: responder al estilo único de aprendizaje de cada alumno/a, reconocer y conceder la palabra al conocimiento personal del mismo y promover la originalidad y el pensamiento propio de cada estudiante. Por el contrario, tal como se ha practicado, la educación individualizada se refiere a un diseño de instrucción que separa el aprendizaje de cada niño/a del de sus compañeros y que resalta el logro individual en los contenidos de un *curriculum* estandarizado.

La perspectiva técnica extiende la idea de que el aprendizaje en todo caso es una experiencia individual, imponiéndose en la escuela como en la sociedad, la ideología del individualismo, del énfasis en la competición y de la importancia de las adquisiciones individuales como único valor en la vida del aula.

En tercer lugar, en la práctica escolar como en toda práctica social siempre es necesario reconocer espacios de indeterminación, aquellos que corresponden al carácter inacabado de la naturaleza humana que se va construyendo en la medida en que se vive y experimenta individual y socialmente. También en el aula como grupo social se producen intercambios permanentes que enriquecen y transforman las características del grupo y sus procesos de aprendizaje. El aula evoluciona, crea nuevas condiciones y nuevos espacios de intercambio. La escuela evoluciona, reproduce tanto como transforma los influjos que recibe del contexto y la misma sociedad humana evoluciona creando nuevos patrones de cultura, nuevas formas de interacción, nuevas pautas de costumbres, nuevos intereses y necesidades, nuevos códigos de comunicación, nuevos artefactos e instituciones que potencian a la vez que limitan la actuación del individuo y del grupo, pero que, en todo caso, le sitúan en nuevas coordenadas. Este espacio de indeterminación, de creatividad y utopía en el aula desborda las posibilidades del tratamiento exclusivamente técnico en la clase.

Las críticas precedentes no suponen un rechazo generalizado y a *priori* de la utilización de la técnica en cualquier situación de la práctica educativa. Es fácil identificar múltiples tareas concretas a las que pueden y deben aplicarse técnicas derivadas de la investigación aplicada. Lo que niegan los planteamientos previos es la posibilidad de considerar la intervención en el aula como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica. Por el contrario, habría que pensar más bien en una actividad reflexiva y artística en la que son imprescindibles aplicaciones concretas de carácter técnico.

4.3.2. LA DIMENSIÓN HEURÍSTICA EN LA PRÁCTICA ESCOLAR

Tomando en consideración la crítica precedente a la pretensión de concebir la enseñanza como una actividad técnica, conviene que nos detengamos en el análisis de la perspectiva heurística como modo de concebir la intervención en el espacio del aula.

Podemos considerar a STENHOUSE, ELLIOTT, EISNER, y JACKSON como los representantes más destacados de este modo de concebir la práctica de la enseñanza como una actividad heurística.

La clave de arco de este planteamiento es la consideración del carácter subjetivo de las variables que intervienen decisivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, *procesos de creación y transformación de significados*. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes.

Como consecuencia, la intervención en el aula debe partir de los significados que realmente fluyen en el grupo de clase, de los significados que aquellos alumnos/as traen a sus intercambios académicos, desde su experiencia cotidiana anterior y paralela a la escuela y de los significados que generan como consecuencia de sus vivencias en la institución escolar, compartiendo experiencias de aprendizaje en contacto progresivo con el conocimiento público.

Así pues, desde la perspectiva instrumental, la calidad de la enseñanza reside en la eficacia con que se consiguen los resultados previstos para cada etapa del sistema educativo, confiriendo, por tanto, especial relevancia a la definición de objetivos y a la medición exacta de los resultados.

El concepto de eficacia se relaciona estrechamente con el concepto de economía en sus dos vertientes: externa e interna. En su vertiente externa, al considerar que el sistema educativo es eficaz cuando sus productos se corresponden en calidad y orientación con las exigencias de las tareas y trabajos requeridos en la economía de mercado. En su vertiente interna, al primar en la escuela y en el sistema la economía de esfuerzos y recursos, en la consecución satisfactoria de los objetivos propuestos.

En esta perspectiva, la enseñanza es un instrumento técnico al servicio de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigencias económicas, en todo caso externas, cuya calidad reside en la eficacia y economía de su consecución. La enseñanza se convierte en un medio para realizar fines externos, cuya determinación se les escapa precisamiente a quienes participan en la vida cotidiana de la escuela. Como afirma CARR (1989):

> "Aquellos que no son o no trabajan como docentes (políticos, patrones, economistas) tenderán a interpretar y a evaluar la calidad de la enseñanza en términos de valores externos al propio acto educativo. Desde su perspectiva, la educación aparece como algo que sirve propósitos externos tales como el interés nacional, las necesidades económicas de la sociedad, las exigencias de la sociedad, las exigencias del mercado de trabajo" (pág.3).

En relación con esas ideas conviene recordar aquí la clarividente crítica de GREEN (1976) al movimiento de eficacia en la escuela.

- Los factores que se considera que incrementan la eficacia de la escuela son a menudo triviales y en todo caso cuestionables.
- El concepto de eficacia es extremadamente estrecho y restringido: hace referencia generalmente al desarrollo de la lecto-escritura, la matemática, la adquisición de una cultura enciclopédica.
- El énfasis en tests de adquisiciones estandarizados sugiere las cuestiones de para quién y en interés de quién es la escuela eficaz.
- La búsqueda de la eficacia por encima de cualquier otra consideración distorsiona y reifica el concepto de cultura que se trabaja en la escuela, ignorando que la escuela misma es un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social.

Por el contrario, en la perspectiva que denominamos ética, la calidad de la enseñanza no se sitúa principalmente en la eficacia con que se consiguen los resultados preestablecidos, como se pone de manifiesto en las siguientes proposiciones.

- *En primer lugar*, hay que considerar que la enseñanza como toda práctica social, contingente a unas circunstancias históricas y espaciales determinadas, se encuentra penetrada por opciones de valor y, por tanto, hay que identificar su calidad en los valores intrínsecos que se desarrollan en la misma actividad, en la misma configuración que adquiere la propia práctica y no en los fines externos a los cuales sirve.

- *En segundo lugar*, en la enseñanza, como en otras formas de práctica social, no tiene sentido la diferenciación entre medios y fines, hechos y valores. Los medios no pueden considerarse independientes de los fines, ni los

fines justifican los medios. Los hechos humanos están inevitablemente cargados de valores subjetivos y los valores deben considerarse hechos que condicionan el sentimiento, la conducta y el pensamiento de los hombres. Cuando el individuo, el grupo o la colectividad se implican en cualquier actividad, en alguna medida están siendo conformados por ella. La forma específica de implicación produce a corto, medio o largo plazo efectos cuyo sentido antropológico es necesario "valorar", con independencia del valor o calidad de los resultados obtenidos a través de tal actividad humana.

Tanto STENHOUSE como ELLIOTT han planteado reiteradamente que no pueden definirse ni concretarse los medios educativos (contenidos, métodos, evaluación) independientemente de los principios de procedimiento que se han de derivar lógicamente de la aceptación de los valores que presiden las metas educativas. En cualquier caso, la forma de llevar a cabo una acción, de desarrollar una tarea académica, o de organizar los intercambios entre los alumnos/as no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa, sin riesgo de renunciar en la práctica a la misma. Cuando tal contradicción se produce, es fácil comprender que los valores que se realizan en la actividad práctica cotidiana prevalecerán sobre los que supuestamente presiden la intencionalidad educativa pretendida.

- *En tercer lugar*, en la práctica educativa no hay actividades indiferentes que adquieran su sentido en función del objetivo extrínseco que se pretende alcanzar. Por el contrario, el significado intrínseco de las tareas e intercambios en los que se implican los alumnos/as, es el que va definiendo paulatina pero progresivamente el sentido y la calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad. Cuando las alumnas y alumnos, por ejemplo, malgastan su tiempo en la realización de actividades y en el aprendizaje de contenidos en los que no encuentran sentido propio, sino que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas, están aprendiendo algo más que los contenidos sin sentido, están aprendiendo, de manera más o menos consciente, a subordinar sus deseos y principios a las exigencias contingentes impuestas, de modo tal vez sutil, desde fuera, están aprendiendo a alienar su conducta a objetivos y valores ajenos y extrínsecos.

Por ello ELLIOTT (1990b), apoyándose en las aportaciones de PETERS (1965), llega a afirmar que lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción.

- *En cuarto lugar*, los efectos más significativos de la práctica educativa no son siempre aquellos que se manifiestan en el más corto plazo de tiempo, como requiere el enfoque instrumental o como se exige normalmente al docente y a la escuela. Los efectos que tienen una vida más prolongada y que intervienen de forma más definitiva en la configuración del hombre adulto se alojan en las estructuras y esquemas del pensamiento y de la conducta, no confundiéndose necesariamente con las manifestaciones inmediatas de los conocimientos, habilidades o reacciones.

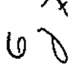
Limitar, por tanto, el concepto de calidad de la enseñanza a la medida de los productos observables a corto plazo, no supone sino una miope y pobre restricción de un campo tan complejo y extenso, que conduce inevitablemen-

potencialidad para explicar los acontecimientos de la realidad y para participar en las exigencias del mundo contemporáneo.

Como afirma BARNES (1976):

> "Si se desanima constantemente a los alumnos para que no utilicen el entendimiento que realmente poseen, empezarán a creer que el conocimiento de la escuela es esotérico y sin relación con el razonamiento práctico del conocimiento cotidiano que utilizan en la acción (...) incluso llegarán a devaluar su propia capacidad para pensar" (pág. 118).

Como ya hemos repetido en diferentes ocasiones, sólo se puede transformar significativamente el conocimiento que utiliza el niño/a, o el individuo adulto, cuando él mismo moviliza sus esquemas para interpretar la realidad. Por ello, la comunicación en el aula debe comenzar respetando y movilizando los esquemas de pensamiento, sentimiento y acción de cada individuo y de cada grupo, aunque tales esquemas pertenezcan a culturas supuestamente menos desarrolladas y a grupos sociales más deprimidos y con menor posibilidad de participar en el enriquecimiento de la evolución social. La función de la comunicación que se establece en el aula es ofrecer oportunidades para que los alumnos/as contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención sobre la realidad.



No es el *curriculum* común, ni la metodología homogénea la que garantiza la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos y culturas que acceden a la escuela, sino la atención a las diferencias individuales mediante una metodología y un *curriculum* lo suficientemente flexibles y diversificados como para potenciar el intercambio y la participación activa de todos y cada uno de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje, experimentación y comunicación. (Este argumento se desarrollará más extensamente en los capítulos VI y VII. Puede consultarse al respecto GIMENO, 1988 y TORRES, 1991.)

Este convencimiento requiere un modo clínico de intervención en el aula: organizar allí las experiencias de aprendizaje y de modo que impliquen, enganchen, activamente a cada individuo. Además del respeto de partida a los distintos modos de conocer, vivenciar y comunicar de los diferentes grupos e individuos, se exige un diagnóstico constante del progreso de las actividades y del grado de implicación de cada individuo en las mismas, así como un diagnóstico de los significados y expectativas que se generan como consecuencia de su realización. La mejor manera de implicar a los alumnos/as en las actividades de aprendizaje y partir de sus esquemas de pensamiento y actuación es favorecer su intervención para determinar la estructura, contenido y secuencia de las actividades de aprendizaje. Como afirma BARNES (1976), adoptar de antemano un absoluto control sobre los contenidos y su secuenciación conduce a una forma de comunicación que implícitamente devalúa el conocimiento extraescolar de los alumnos/as.

Ni el sistema escolar, ni el *curriculum*, ni la organización de la escuela y el aula, ni la tradición profesional, favorecen esta exigencia de participación activa del alumno/a en la determinación real de la vida explícita del aula. El profesor/a se debate en la actualidad en un dilema difícil de resolver. Se encuentra en medio del conflicto entre su responsabilidad de mantener el control sobre el orden social y las relaciones en el aula, así como sobre la impartición del *curriculum* disciplinar y su responsabilidad profesional de potenciar el aprendizaje significativo y relevante de todos y cada uno de los individuos del grupo de clase. En las circunstancias que rodean y configuran la Institución escolar actual este dilema se plantea como prácticamente insoluble para la mayoría de los docentes de la escuela obligatoria.

La perspectiva heurística que se propone potenciar el aprendizaje para la comprensión en todos y cada uno de los alumnos/as, mediante una intervención artística y clínica, requiere construir un modelo de comunicación en el aula, donde tanto las relaciones sociales como el mismo conocimiento curricular y la estructura de tareas académicas sean negociados realmente en el curso de las interacciones docente-estudiante de cada aula. Este modelo de comunicación que potencia la negociación real y abierta de todas las características que configuran la vida del aula exige, a su vez, la transformación radical del sistema educativo, sus instituciones y su función social.

4.3.3. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA PRÁCTICA ESCOLAR. EL DEBATE SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Es evidente que el concepto de calidad de la enseñanza, como cualquier otro referido a una actividad práctica social, es por naturaleza un concepto polémico, y elaborado de modo diverso en virtud de diferentes perspectivas teórico-prácticas que afirman distintos valores y defienden variados y contrapuestos intereses.

Por su significación y relevancia en la configuración de la práctica cotidiana, desde la política educativa a la intervención en el aula, vamos a presentar la controversia en dos posiciones que representan planteamientos bien distantes:

- El *enfoque instrumental* que resalta la calidad de los productos.
- El *enfoque ético* que se preocupa básicamente por la calidad de los procesos considerados en sí mismos.

En el enfoque instrumental, la calidad de cualquier empresa o actividad se relaciona fundamentalmente con la eficacia. El valor de la práctica, por tanto, aparece vinculado con claridad a la consecución de los objetivos preestablecidos. Los medios, los métodos y procesos no tienen más significación en sí que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos presentados; son, por tanto, independientes de los fines y se justifican por la eficacia que consiguen. El fin justifica los medios y éstos son en sí mismos éticamente indiferentes.

La calidad de la enseñanza, en este caso, ha de referirse al grado de correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, al nivel de eficacia conseguido en la tarea. Como en cualquier otro campo de actividad tecnológica en el ámbito de la práctica social y, en nuestro caso particular, la práctica educativa, la calidad de las tareas se identifica con la eficacia de los resultados y los problemas relacionados con la eficacia presentan claramente un carácter técnico y económico, con independencia de la complejidad y naturaleza de la técnica o sistema de técnicas que se empleen. La preocupación se centra en conseguir los objetivos de la forma más rápida y eficaz al menor costo posible.

te a la ignorancia en el terreno del conocimiento y a la imprudencia en el terreno de la acción.

- *En quinto lugar*, situar la calidad de la enseñanza en el valor de los productos, supone afirmar una injustificada relación causal entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. En el mejor de los casos, sólo podemos afirmar que las estrategias de enseñanza se proponen y, a veces, consiguen facilitar los procesos de aprendizaje. La adquisición y elaboración del conocimiento en el aprendiz es un proceso de construcción subjetiva y no una copia pasiva de la realidad. El individuo aprende realmente, como afirma FENSTERMACHER (1987), cuando se adueña del conocimiento, lo asimila y adapta a sus únicas circunstancias o, según las aportaciones piagetianas, cuando tiene lugar un auténtico proceso de metabolismo simbólico que provoca la reconstrucción del propio pensamiento en un nivel superior de comprensión y acción. Por tanto es más correcto afirmar que la enseñanza facilita el aprendizaje y no que lo produzca o cause.

- *En último lugar*, el enfoque ético considera que situar la calidad de la enseñanza en la correspondencia entre resultados constatados y objetivos preestablecidos supone una grave restricción de las posibilidades creadoras e innovadoras del quehacer humano. La propia naturaleza del desarrollo humano convierte a la educación en un proceso abierto, cuanto más satisfactorio más imprevisible. La práctica educativa se justifica cuando facilita para cada individuo un rico proceso de aprendizaje y desarrollo sin límites conocidos. Concretar esos límites y especificarlos en particulares manifestaciones observables es sucumbir de nuevo al intento de controlar, ahogando la riqueza y cercenando la diversidad. Las metas educativas que pueden preverse como deseables son, en todo caso, principios de procedimiento que potencian el desarrollo autónomo del ciudadano/a y que, por lo mismo, se diversifican cuando se concretan en cada aprendiz singular.

Así pues, para el enfoque ético la traslación de los valores desde los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables a corto plazo, la separación de los medios y los fines, así como la justificación extrínseca de los medios y los procesos en virtud del valor de los productos constituyen, en la actualidad, la manifestación más evidente aunque sutil del proceso de alienación humana. El profesor/a y el alumno/a se enajenan en la práctica de la enseñanza al situar fuera de ellos los valores que justifican su actuación. Este principio se aloja en la concepción instrumental de la vida humana y se refleja en el modelo tecnológico de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable, por supuesto, muy en consonancia con los valores de la ideología que prevalece en las sociedades occidentales, dominadas por la ley del mercado, el pragmatismo y el progreso competitivo individual.

El modelo proceso-producto de investigación didáctica, así como la concepción instrumental de la planificación de la enseñanza por objetivos operativos más o menos explícitos son las manifestaciones más escandalosas de esta ideología pedagógica de la alienación. El principio del eficientismo supone una grosera traslación de los modos de entender los procesos y mecanismos de producción de bienes materiales al complejo e imprevisible proceso de desarrollo y construcción de las capacidades y formas de ser de los individuos, grupos y comunidades.

En nuestra opinión, la práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos/as, sino, en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro, donde se realicen los valores que se consideren educativos para la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, imprevisible, divergente y sólo detectable en profundidad a largo plazo. De poco sirve evaluar la práctica educativa exclusivamente por los resultados observables a corto plazo, dado que en cada individuo pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos más subterráneos que están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar.

4.3.4. LA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA

Los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar se desarrollan en el aula y en la escuela y también, por supuesto, en la vida extraescolar, a lo largo de un prolongado proceso de socialización, de inmersión en y de aprendizaje de la cultura de la escuela. Como planteábamos anteriormente al hablar del modelo ecológico de análisis del aula, comprender este proceso de socialización o enculturación requiere atender al conjunto de influjos explícitos o implícitos que actúan de forma conjunta y sistemática en el ecosistema del aula. Será necesario analizar en cada clase y en cada centro cómo se genera y desarrolla la estructura de tareas académicas y la estructura de relaciones sociales, el *curriculum* académico explícitamente pretendido y el *curriculum* oculto, que transmite subrepticiamente los intereses sociales más o menos confesables (APPLE, 1989; TORRES, 1991). En definitiva, es necesario comprender el complejo sistema de comunicación que se establece en el aula, responsable inmediato de los significados que se generan, transmiten y transforman en los intercambios educativos.

Para comprender la dinámica mediadora del *curriculum* es necesario plantear el problema que surge cuando queremos trasladar la riqueza virtual de la cultura pública a la académica para provocar la transformación de la cultura vulgar y empírica de los alumnos/as. El reto didáctico supone que los contenidos del *curriculum* y las experiencias e intercambios que se generan al desarrollar una determinada estructura de tareas académicas y relaciones sociales en el aula han de provocar no sólo el aprendizaje significativo de una cultura paralela o añadida, que el estudiante aprende sólo para resolverse con éxito ante las demandas específicas de tal ambiente, sino el *aprendizaje relevante* de una cultura viva, que induce a la transformación del pensamiento vulgar y cotidiano del alumno/a.

Parece claro que el objetivo básico de toda actividad educativa es favorecer que los estudiantes elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran.

A este respecto, entendemos *la cultura como el conjunto de significados y conductas compartidos*, desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus

interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural. Para GEERTZ (1983), la cultura está constituida por los patrones de significados, codificados en símbolos y transmitidos históricamente..., mediante los cuales la gente comunica, perpetúa y desarrolla sus conocimientos y actitudes sobre la vida. Así entendida, la cultura se construye, transmite y transforma al hilo de los acontecimientos y flujos que caracterizan la vida de la comunidad a lo largo de los tiempos. Los individuos y los grupos que constituyen las nuevas generaciones aprehenden la cultura, la reproducen tanto como la transforman.

Por otra parte, los significados y conductas compartidos que componen la cultura se alojan tanto en las instituciones, costumbres, objetos y formas de vida, como en las representaciones mentales que elaboran los individuos y grupos y que se transmiten en las disciplinas científicas, en las especulaciones filosóficas, en las narraciones históricas, en las expresiones artísticas y en la sabiduría popular. Al mismo tiempo, conviene no olvidar que los individuos y los grupos de las nuevas generaciones, en función de su ubicación social, pueden "disfrutar" de las experiencias y significados que conforman la cultura de la comunidad, de manera muy desigual. Por ello, habría que hablar de diversidad de culturas y de diversidad de códigos de expresión de las mismas, como manifestación de la vida compleja y conflictiva de los diferentes grupos sociales dentro de la misma comunidad o entre comunidades distintas.

Además, los elementos de la cultura deben considerarse construcciones históricas y por tanto relativas a un espacio y tiempo contingentes, condicionadas y susceptibles de transformación. Este inevitable y enriquecedor movimiento dialéctico entre reproducción y transformación de significados y comportamientos constituye la clave para entender la relación activa entre el individuo, los grupos y su cultura.

La escuela, como defienden BOWERS y FLINDERS (1990), debe considerarse como un espacio ecológico de intercambio de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta. Así pues, el aprendizaje en la escuela debe provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local, en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos/as y la cultura que se está creando en la comunidad social actual. Para ello, el *curriculum* debe ser un medio de vida y acción; de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias.

Los contenidos de la cultura pública, organizados en las disciplinas y ámbitos del saber, cómo consecuencia de la reflexión y experimentación histórica de la humanidad, deben considerarse cómo instrumentos valiosos para ayudar a comprender la realidad natural y social, como herramientas insustituibles para la construcción crítica de las propias representaciones culturales. Así pues, la escuela debería penetrar en la misma entraña de la dialéctica reproducción-transformación de la cultura, promoviendo decididamente la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión (ELLIOTT, 1990b). Comprender la cultura significa elaborar activamente los propios significados y comportamientos, utilizando de modo crítico la riqueza conceptual de los significados compartidos y organizados en las disciplinas del saber.

Aquí se sitúa a mi entender, como ya indicábamos en el Capítulo III, el principal reto didáctico, el corazón del dilema pedagógico. ¿Cómo hacer significativa y relevante la cultura pública para alumnos/as que construyen sus significados y comportamientos a partir de la experiencia inmediata, estrechamente vinculada a su contexto vital? ¿Cómo provocar que los estudiantes aprendan por sí mismos, implicándose activamente, la cultura producida por los adultos? La cultura del alumno/a es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas a una realidad restringida y de aceptaciones ideológicas sin elaborar críticamente, mientras que la cultura disciplinar es una cultura depurada por la experimentación, reflexión y evaluación crítica a lo largo de la historia por diferentes comunidades de prácticos, pensadores, científicos y artistas. La cultura del alumno/a es el reflejo de la cultura experiencial de su comunidad, estrechamente vinculada al contexto, mientras que la cultura pública organizada en disciplinas es más bien una cultura conceptual y abstracta, distanciada del contexto inmediato.

Además, el alumno/a, como individuo o como grupo, se sitúa ante el aprendizaje en la escuela desde muy diferentes puntos de partida. Sus intereses, preocupaciones, expectativas, habilidades, instrumentos, estilos y ritmos de aprendizaje pueden, y de hecho así es, abarcar una enorme diversidad de posiciones iniciales.

Para provocar un aprendizaje a la vez riguroso y relevante será necesario volver la mirada al aprendizaje espontáneo, cotidiano, que realiza el niño/a en su experiencia vital, para encontrar los modelos que pueden orientar el aprendizaje sistemático en el aula. El problema de nuevo se plantea en el siguiente interrogante: ¿Cómo crear en el aula un contexto "natural" de vivencias e intercambios, donde el aprendizaje de conceptos abstractos venga exigido de forma lógica por los requerimientos de las tareas y problemas que espontáneamente se plantean en las interacciones que aquel contexto facilita o induce?

Es necesario además tener en cuenta, como ya hemos planteado en el Capítulo II, la determinación contextual de todo aprendizaje, por lo que aquello que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido. Lo que es más preocupante, si tomamos en consideración la peculiaridad del contexto escolar, un contexto artificial, despojado y separado del escenario de la vida cotidiana, con una función muy específica: transmitir la cultura y legitimar la adquisición del conocimiento considerado válido por la sociedad. Este contexto escolar está impregnado inevitablemente como ya hemos visto por el carácter evaluador que preside todos los intercambios entre los alumnos/as y el profesor/a. ¿Cómo lograr que el aprendizaje, que nace ligado a un contexto físico y psicosocial tan peculiar y singular, pueda incorporarse a la *memoria semántica* experiencial que utiliza el niño/a para interpretar y decidir sobre los problemas y situaciones que le preocupan en el escenario de su vida cotidiana? ¿Cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz, como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y

resolución de problemas y no como meros adornos retóricos que se utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después?

Si como afirman BROWN, COLLINS y DUGUID (1989), el conocimiento y el aprendizaje son fundamentalmente situacionales, siendo en gran medida producto de la actividad, la cultura y el contexto, provocar en la escuela el aprendizaje relevante de los conceptos de la cultura pública requiere un procedimiento similar al que utilizan los hombres en la vida cotidiana para aprender los oficios, los comportamientos, la utilización de herramientas, el dominio de las funciones para las que sirven tales herramientas o la emergencia de los sentimientos.

En consecuencia, cabría proponer que el aprendizaje de conceptos se produzca de forma similar a como tiene lugar el aprendizaje de las herramientas requeridas para la realización de cualquier oficio. Las herramientas conceptuales como cualesquiera otras sólo pueden ser plenamente comprendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado.

> "La gente que usa las herramientas activamente (...), construye una rica comprensión implícita del mundo en el que se utilizan, así como de ellas mismas" (BROWN, COLLINS y DUGUID, 1989, pág. 33).

Los instrumentos conceptuales y la forma de utilizarlos, para analizar y transformar la realidad, reflejan la sabiduría acumulada por la comunidad. Por tanto, no es posible manejarlos apropiadamente sin comprender la cultura en la que se han creado y se usan.

> "De modo similar, las herramientas conceptuales reflejan la sabiduría acumulada de la cultura en que se utilizan, así como los descubrimientos y experiencias de los individuos. Su significado no es invariante sino un producto de la negociación dentro de la comunidad" (BROWN, COLLINS y DUGUID, 1989, pág.33).

El aprendizaje significativo y relevante de las herramientas conceptuales de la cultura pública implica un claro proceso de enculturación. Se aprenden los conceptos porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad social donde adquieren significación, y se utilizan adecuadamente dichos conceptos como herramientas de análisis y toma de decisiones porque se participa de las creencias, comportamientos y significados de la cultura de dicha comunidad y porque, para participar eficazmente en la vida compleja de dicha comunidad, tales instrumentos parecen útiles y relevantes.

Por desgracia, en la escuela, el alumno/a se pone en contacto con los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente teórico, no práctico y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención. Las actividades de las tareas académicas raramente pueden ser consideradas como auténticas actividades, como prácticas ordinarias de una cultura donde adquieren sentido, significado e intencionalidad, para resolver problemas o proyectar iniciativas. Por el contrario, las actividades del trabajo académico en el aula se mueven dentro de una profunda contradicción. Por una parte, adquieren sentido dentro de la cultura de la escuela, dentro del contexto evaluador de la institución escolar, de modo que la intencionalidad de

la propia actividad es más bien espúrea e instrumental. La intención principal de tales actividades en la mayoría de las situaciones escolares es resolver con éxito las demandas de la artificial vida académica, la superación de los exámenes. Por otra parte, el verdadero significado de dichos conceptos se refiere a la realidad cultural de la comunidad social donde se crean y recrean de forma continua, como consecuencia de su utilización en la práctica cotidiana. Así, por ejemplo, los conceptos físicos, históricos o geográficos adquieren en la escuela un sentido muy peculiar pues sólo se han utilizado, en el mejor de los casos, para resolver problemas teóricos o problemas artificiales "de laboratorio" y la intención de su aprendizaje no es su aplicación a la realidad cotidiana, sino servir de moneda de cambio para el éxito en la evaluación.

Las actividades académicas, los conceptos y contenidos de la cultura del aula adquieren, pues, un sentido muy peculiar dentro de la cultura de la escuela y del aula. El alumno/a, al introducirse en la cultura escolar y del aula, adquiere los conceptos que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de dicha comunidad y de dicha cultura. Cuando el significado de los conceptos de la cultura pública de la comunidad social no parece relevante para sobrevivir en la cultura de la escuela, cuando no se aprecia el valor intrínseco de los mismos para analizar, comprender y tomar decisiones en la cultura del aula, no puede producirse su aprendizaje relevante. Se abren las puertas al aprendizaje memorístico o, en el mejor de los casos, al aprendizaje significativo dentro de una estructura paralela de la memoria, cerrada en sí misma y útil para la cultura de la escuela, pero no necesariamente para la cultura extraescolar, la *memoria semántica académica*.

Así pues, el problema pedagógico no se refiere tanto al logro de la motivación para aprender, como a la necesidad de contextualizar las tareas de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado compartido y negociado, al utilizarlos en la práctica cotidiana. ¿Cómo puede la escuela convertirse en un contexto significativo para el aprendizaje si se configura como una estructura artificial alejada de la vida y de los problemas relevantes en la comunidad social?

Como podemos comprobar, el hilo de la argumentación nos lleva desde el enfoque sobre los problemas cognitivos del aprendizaje, planteados a lo largo del Capítulo II, a los problemas sociales y políticos de la configuración de la cultura en la escuela y en el aula. *El problema no es tanto cómo aprender, sino cómo construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social.* El alumno/a aprenderá de forma relevante lo que considere necesario para sobrevivir con éxito en la escuela, lo que venga exigido por las peculiaridades de la cultura escolar.

La cultura que se vive, trabaja en la escuela, puede y debe configurarse como una concreción de la cultura social de la comunidad donde se experimenten abierta y conscientemente los problemas, los conflictos, los intereses, las alternativas y propuestas de intervención de la misma comunidad. O, por el contrario, puede construirse como un gueto artificial donde los problemas reales se simplifiquen y distorsionen, donde se estimule el aprendi-

zaje académico y enciclopédico, teórico y descontextualizado de instrumentos, estrategias y teorías, con pretendido valor universal pero nula aplicación a los problemas cotidianos. En este último caso, la escuela se conforma como un espacio desgajado con una función muy particular, que recibe inevitablemente los influjos de la cultura social dominante, pero donde no se propone el análisis abierto de los mismos y el contraste público y sistemático de sus orígenes y consecuencias. En este contexto escolar, la cultura pública difícilmente adquiere la significación práctica que el aprendizaje relevante requiere. Los conceptos de las disciplinas no se muestran como herramientas con potencialidad práctica para analizar y organizar la intervención del individuo y del grupo en los problemas de su vida cotidiana, entre los que se encuentra su propia vida como escolares.

Cuando la estructura académica y social de la escuela ofrezca un contexto de vida e interacciones, educativo en sí mismo, por ser significativo y relevante, el *aprendizaje como proceso de enculturación* dará lugar a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones. En este caso, los alumnos/as dejarán de comportarse como meros estudiantes académicos para actuar como prácticos inteligentes, desarrollando su comprensión conceptual de la realidad mediante la interacción social y la colaboración en el análisis de los problemas, en la propuesta de actuaciones experimentales, en la evaluación de los procesos y resultados, en definitiva, mediante la construcción cooperadora del conocimiento en la misma dinámica de intervención social. De este modo, las herramientas conceptuales de las diferentes disciplinas que componen la cultura pública pueden ser aprendidas significativa y operativamente pues tienen relevancia como elementos que clarifican la vida del aula y las costumbres y exigencias de la escuela y la sociedad. Así, en el aula y en la escuela se vive una cultura convergente con la cultura social, donde se hacen imprescindibles los conceptos de las disciplinas como instrumentos útiles para comprender, interpretar y decidir sobre los problemas de la vida escolar y social. Solamente puede producirse este proceso cuando logre establecerse la continuidad requerida entre la vida y la cultura social y la vida y la cultura escolar.

Si en la vida cotidiana el hombre aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de *negociación* a partir de la práctica, también en la vida académica el alumno/a debería aprender, mediante procesos de intercambio y negociación, reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones.

Crear un espacio compartido de conocimiento y acción requiere implicar a los alumnos/as en actividades relevantes, tareas que sean significativas y decididas en el foro abierto de debate y comunicación. De este modo, el aprendizaje se configura como un proceso de enculturación, de inmersión en la cultura del conocimiento público, puesto que se van adquiriendo las herramientas de dicha cultura al mismo tiempo que el sentido práctico de la misma. Se adquieren los conceptos al ser utilizados en la práctica dentro de

un contexto significativo, como herramientas relevantes para la interpretación y la intervención en contextos complejos, cargados de posibilidades y de incertidumbre, donde la búsqueda, la propuesta y debate de alternativas, la experimentación conjunta y la corrección de errores es la vía normal de actuación racional.

Aprender la cultura es vivir la cultura, es asimilar los conceptos utilizándolos en el contexto complejo donde tienen vida, en el espacio de interacciones sociales y de producción de realidad, donde se presentan los problemas reales de la vida cotidiana. El aula y la escuela, como afirma BRUNER (1988a), solamente serán un espacio de cultura viva cuando los alumnos/as participen en un sistema de comunicación, donde puedan decidir y poseer una real influencia sobre el flujo de los acontecimientos en cada momento. Estamos proponiendo claramente un modelo de escuela, donde la organización del espacio, del tiempo, de las alumnas y alumnos así como el modo de concebir el *curriculum*, los contenidos, métodos y formas de evaluación, faciliten el proceso de recreación activa de la cultura, en evidente contraposición a las tendencias bien extendidas en la actualidad a convertir los centros escolares en meras academias.

El problema de recontextualizar el aprendizaje y las tareas académicas en el aula mediante la participación activa del alumno/a en la determinación de los contenidos y procesos de enseñanza y evaluación se sitúa en el centro del reto didáctico. El aprendizaje relevante de los contenidos, principios y procesos de la cultura pública requiere foros de negociación e intercambio, si se pretende la participación activa de los alumnos/as, de modo que se creen espacios de significados compartidos. En definitiva estamos proponiendo la creación de una comunidad democrática de aprendizaje donde, como propone el Holmes Group (1990), tanto el término comunidad como el término aprendizaje tengan el mismo peso:

> "Una red de responsabilidad, confianza y respeto mutuos es tan importante como el contenido intelectual de los programas. Sin la vida de la mente la comunidad adolece de propósitos intelectuales; sin la comunidad, el trabajo académico carece de significado" (pág. 24).

Todo aprendizaje relevante es en el fondo un proceso de diálogo con la realidad social y natural o con la realidad imaginada. En la escuela se aprende una cultura socialmente seleccionada y la interacción con la misma será productiva y relevante desde el punto de vista educativo, cuando el alumno/a se introduzca en un proceso de diálogo creador con la misma, aceptando y cuestionando, rechazando y asumiendo. Este diálogo creador requiere, en nuestra opinión, una *comunidad democrática de aprendizaje*, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, las normas que rigen los intercambios y el propio diseño del *curriculum*. Una comunidad democrática de aprendizaje, donde el conocimiento, las relaciones sociales, la estructura de las tareas académicas, los modos y criterios de evaluación y la propia naturaleza y función social de la escuela acepten someterse al escrutinio público de los estudiantes y docentes y a las consecuencias de sus reflexivas determinaciones (GITLIN, 1990; GOODMAN, 1989a).

Sólo mediante la participación activa de los alumnos y alumnas en una comunidad democrática de aprendizaje, implicándose reflexivamente en la determinación de la vida social y académica de la escuela y el aula, puede provocarse la recontextualización del aprendizaje. Comportándose de este modo los alumnos/as movilizarán sus esquemas de pensamiento y acción, abriéndolos al escrutinio público y crítico y aceptando fácilmente su transformación; como consecuencia del contraste con herramientas intelectuales más poderosas (las disciplinas del saber compartido). En la comunidad democrática de aprendizaje y experiencia en que debe convertirse la escuela pública, los estudiantes han de estar real y activamente implicados en la elaboración y desarrollo de las decisiones más importantes. Sólo así aprenderán la relación secuencial y dialéctica entre reflexión y actuación, entre debate, confrontación de opiniones y respeto a las diferencias individuales, entre propósitos y procesos. Participando activamente en la determinación de su vida en la comunidad escolar comprenderán las dificultades que implica tomar decisiones democráticas y desarrollar proyectos cooperativos, así como la necesidad de utilizar el conocimiento público para proponer y contrastar alternativas, interpretar la complejidad de las situaciones y desarrollar ética y eficazmente la acción. Los alumnos/as aprenden democracia viviendo y construyendo realmente su comunidad democrática de aprendizaje y de vida. Aprenden a pensar y actuar utilizando la cultura pública para transformar su propio pensamiento y sus hábitos de comportamiento, construyendo realidad y elaborando cultura a su vez.

Construir una comunidad democrática de aprendizaje plantea exigencias que se extienden a todos los elementos que incidan en la configuración del ecosistema del aula y del centro. Como veremos en los capítulos siguientes, será necesario reconsiderar sustancialmente, la organización del espacio, del tiempo y de las relaciones en la escuela y en el aula, el diseño y desarrollo del *curriculum*, las estrategias y criterios de evaluación, la estructura de las tareas académicas, el sistema de relaciones sociales, la función del profesor/a, así como el mismo papel de la escuela en la sociedad, como veíamos en el Capítulo Primero.

CAPÍTULO V

COMPRENDER LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA. MODELOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Por Ángel I. Pérez Gómez.

5.1. La complejidad y singularidad de los fenómenos educativos

El problema de la investigación en ciencias sociales en general y en educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos. El carácter subjetivo y complejo de éstos requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza.

Sin embargo, el modelo de ciencia y de investigación científica que se ha impuesto históricamente y en el que hemos sido educados y socializados en la vida académica hasta nuestros días, es el modelo positivista que triunfó en el desarrollo de las ciencias naturales y en sus espectaculares progresos en las aplicaciones tecnológicas. De esta forma, se ha impuesto como único modelo de concepción científica, adquiriendo el monopolio de cientificidad. Por esta razón, de experiencia y de prestigio, cuando el conocimiento en ciencias sociales pretende superar el estadio de pura especulación filosófica o de saber de opinión, se adhiere al modelo positivista como única garantía de rigor y eficiencia.

No obstante, y reconociendo el valor histórico de provocar la superación del oscurantismo anterior, tal pretensión se manifiesta como una empresa estéril. Las características de los fenómenos sociales y de los educativos en particular, desbordan las rígidas limitaciones de las exigencias del mo-

delo experimental de investigación, que se apoya en cuatro pretensiones fundamentales:

- La medida de lo observable.
- El fraccionamiento de la realidad en variables aislables, definidas operativamente para que sus correlatos empíricos se puedan medir.
- El control experimental o estadístico de las variables, de modo que se pueda manipular la variable independiente, neutralizar las variables intervinientes y medir los efectos en la variable dependiente.
- La predicción del comportamiento futuro y el control tecnológico de los fenómenos estudiados.

Por otra parte, los fenómenos sociales en general y los educativos en particular, como hemos visto en los capítulos precedentes, manifiestan dos características que los diferencian claramente de los fenómenos naturales:

- El carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional.
- La dimensión semiótica de tales fenómenos. La relación en parte indeterminada y, por tanto, polisémica entre el significante observable y el significado latente, de todo fenómeno social o educativo.

Se requiere, por tanto, un modelo metodológico de investigación que contemple las peculiaridades de los fenómenos objeto de estudio. La naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa.

Es evidente que toda investigación se realiza desde una plataforma o matriz conceptual, un paradigma (KUHN, 1975), que define las características del objeto de investigación, el tipo de problemas que plantear y resolver, la propia esencia de los procesos de investigación, las estrategias, técnicas e instrumentos que se consideran más adecuados y los criterios de validación y legitimación del conocimiento producido.

La relación entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es claramente dialéctica. Por una parte, el concepto, siempre provisional, que se tiene de la realidad estudiada determina la elección de los procedimientos de investigación. Por otra, la utilización de unas estrategias metodológicas conduce a un tipo de conocimiento de la realidad estudiada, y a medida que lo incrementamos, vamos exigiendo y depurando los procedimientos de investigación y, como consecuencia, incrementando y depurando también el conocimiento de la realidad. Así pues, el análisis de la pertinencia de los métodos de investigación educativa se desarrolla a la vez que el análisis y debate del concepto que vamos elaborando sobre los fenómenos educativos.

Como hemos planteado ya en los capítulos precedentes, el objeto central de la práctica educativa en la escuela debe ser provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones, ofreciéndoles como instrumentos o herramientas de trabajo, los esquemas conceptuales que ha ido creando la humanidad y que se alojan en las diferentes formas de creación cultural. Por tanto, más allá del mero rendimiento académico del alumno/a, estimado a través de pruebas objetivas, el objeto de investigación es un complejo sistema de comunicación, que tiene lugar en un espacio institucional determinado, donde se intercambian, espontánea e intencionadamente, redes de significados que afectan al contenido y a las

formas de pensar, sentir, expresar y actuar de quienes participan en dicho sistema.

Así pues, los procedimientos de estudio e investigación tienen que ser de tal naturaleza que puedan indagar la producción e intercambio de significados, sean cuales fueren sus medios o vehículos de transmisión e intercambio en la compleja vida de la clase. Los indicadores externos y observables de los acontecimientos en el aula, no pueden tratarse como unidades uniformes que sean susceptibles de suma y resta. Será necesario utilizar procedimientos que nos permitan llegar a comprender el significado de tales indicadores situándolos en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que los condiciona.

5.2. La intencionalidad educativa de la investigación

Existe un segundo aspecto que caracteriza y condiciona sustancialmente la investigación educativa y es la intencionalidad con que se emprende un proceso de investigación.

A diferencia de lo que normalmente ocurre en el ámbito de las ciencias naturales, el objetivo de la investigación educativa no puede reducirse a la producción de conocimiento para incrementar el cuerpo teórico del saber pedagógico. La didáctica es una disciplina práctica que se propone provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar del alumno/a en la escuela. El conocimiento que se extrae en la investigación educativa de cualquier aula, es necesariamente, en parte, transferible a otras realidades y, en parte, situacional, específico y singular. Por ello, el objetivo de la investigación educativa no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, por cuanto su aplicación será siempre limitada y mediada, sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos. El conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes, de los profesores/as y de los alumnos/as. No es básicamente un conocimiento que pueda materializarse en artefactos, en instrumentos o materiales válidos de forma universal, independientes del contexto, del investigador y del práctico.

Así pues, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica. La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, ya que impide o dificulta el vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción, para desarrollar una acción informada y reflexiva a la vez que un conocimiento educativo, comprometido con opciones de valor y depurado en las tensiones y resistencias de la práctica. Si se utiliza el calificativo de educativa es, como afirma ELLIOTT (1990b), porque pretende ser una investigación no sólo sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica. Es decir, que el mismo proceso de investigación se convierta en proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica en el aula conforme a los valores que se consideran educativos.

De este modo, la investigación educativa se propone salvar el vacío entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción, formando y transformando el conocimiento y la acción de quienes participan en la relación educativa, experimentando al mismo tiempo que investigando o reflexionando sobre la práctica. Así pues, el conocimiento que se pretende elaborar en este modelo de investigación se encuentra incorporado al pensamiento y la acción de los que intervienen en la práctica, lo cual determina el origen de los problemas, la forma de estudiarlos y la manera de ofrecer la información.

Si analizamos la escasa utilidad e influencia que ha tenido la investigación didáctica en la práctica educativa, así como el rechazo y desprecio que los maestros/as han manifestado tradicionalmente hacia las ofertas "teóricas", tendremos que convenir en que, tanto por la temática, como por la forma de producir y presentar el conocimiento pedagógico y por la relación de dependencia y subordinación que se ha establecido entre el investigador externo y el práctico docente, la investigación en este campo ha sido escasamente educativa y, por tanto, ha merecido bien poco la pena.

Para satisfacer esta finalidad, la investigación educativa deberá realizarse respetando en el diseño, proceso y resultados los principios que le confieren el carácter de educativa. ¿Qué supuestos, procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación son los más adecuados para garantizar la utilidad práctica, el carácter transformador del conocimiento?

5.3. Supuestos básicos de la investigación educativa desde la perspectiva interpretativa

Las deficiencias sentidas por las personas que investigan y por los profesores/as en la producción de conocimiento válido para la práctica educativa dentro del modelo de investigación positivista han provocado el surgimiento y desarrollo de un modelo alternativo, que bajo diferentes denominaciones: cualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo...(GUBA, 1983; ERICKSON, 1989) se preocupa fundamentalmente por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen. Cabría establecer claros matices diferenciales entre distintos autores y enfoques dentro de este concepto paraguas. No obstante, para el propósito del presente libro, lo importante es captar los principios y supuestos básicos y fundamentales en que convergen los distintos enfoques, como alternativa clara y definida respecto a las posiciones defendidas y desarrolladas por el modelo positivista.

Analizaremos a continuación estos supuestos, epistemológicos, ontológicos y metodológicos, sobre los que se asienta la práctica de la investigación en el modelo interpretativo, estableciendo las comparaciones oportunas con los planteamientos y supuestos en que se apoya la investigación positivista en ciencias sociales y educación.

5.3.1. EL CONCEPTO DE REALIDAD

Puede considerarse el concepto de realidad social como el supuesto ontológico clave para entender las posiciones restantes sobre la naturaleza del conocimiento y sus formas de producción.

A diferencia del enfoque positivista, que defiende una concepción relativamente estática de la realidad social a imagen y semejanza de la realidad física, en el enfoque interpretativo se considera que la realidad social tiene una naturaleza constitutiva radicalmente diferente a la realidad natural. El mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo.

Por una parte, la vida social es la creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia. Las complejas así como cambiantes relaciones condicionadas, de conflicto o colaboración, entre los individuos, grupos y sociedades han ido creando lo que denominamos realidad social. Así pues, los modos de pensamiento y comportamiento individual o colectivo, así como las normas de convivencia, las costumbres y las instituciones sociales, son el producto histórico de un conjunto de circunstancias que los hombres construyen de forma condicionada, es decir, que las elaboran activamente tanto como pasivamente las padecen.

Por tanto, si la realidad social es una creación histórica, relativa y contingente, del mismo modo que se construye se puede transformar, reconstruir o destruir. Es una realidad en sí misma inacabada, en continuo proceso de creación y cambio. Por ello, no puede concederse el carácter de realidad sólo a las manifestaciones actuales de los esquemas sociales dominantes, a las costumbres, normas, leyes, instituciones e ideas hegemónicas. Las fuerzas, ideas y comportamientos marginales, así como las posibilidades aún no exploradas de establecer otros modos de relaciones sociales son también elementos, más o menos silenciados, de la realidad. ¿A qué hemos de conceder mayor carácter real, a las realidades actuales, ya consolidadas o a las posibilidades latentes que diferentes grupos pugnan por establecer; a las formaciones sociales ya construidas o a las ideas de transformación de las mismas, que se desarrollan y utilizan para que emerjan nuevos modos de ser y vivir?

Por otra parte, en el ámbito social, tan importantes son las representaciones subjetivas de los hechos como los hechos mismos. O mejor, los hechos sociales son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos. Tan importantes son las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en el mismo. Así, cualquier fenómeno que ocurre en el aula tiene una dimensión objetiva, el conjunto de manifestaciones observables y una dimensión subjetiva, el significado que tiene para los que lo viven.

No existe pues una única realidad en el ámbito de lo social en general y de lo educativo en particular, sino múltiples realidades que se complementan mutuamente. Desde cada una de éstas se ofrecen perspectivas diferentes, matizadas de forma singular por cada sujeto o grupo. Los individuos son agentes activos que construyen de forma condicionada el sentido de la realidad en que viven.

Así pues, para comprender la complejidad real de los fenómenos educativos como fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados,

acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas. La complejidad de la investigación educativa reside precisamente en esta necesidad de acceder a los significados, puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian. Los comportamientos del sujeto, sus procesos de aprendizaje y las peculiaridades de su desarrollo, solamente pueden comprenderse si somos capaces de entender los significados que se generan en sus intercambios con la realidad física y social a lo largo de su singular biografía. Para esta perspectiva, el hombre es un animal suspendido en redes de significados que, en gran medida, él mismo ha contribuido a tejer.

5.3.2. LAS RELACIONES SUJETO-OBJETO, INVESTIGADOR-REALIDAD

El enfoque positivista parte de una presunción básica: la posibilidad y necesidad de que el investigador no afecte a la realidad investigada ni que el fenómeno estudiado afecte al investigador. Si existe una realidad objetiva en el mundo social como en el mundo físico; el progreso de la ciencia requiere el distanciamiento metodológico e instrumental entre el que investiga y el objeto de estudio, de modo que pueda preservarse la objetividad, evitando la contaminación tanto de los datos como del propio investigador. Ello requiere tomar las precauciones metodológicas necesarias y la elaboración de instrumentos no contaminados culturalmente, de manera que los datos reflejen la realidad de un modo objetivo y el investigador pueda permanecer neutral.

Para el enfoque interpretativo, todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente, la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación, pues reacciona ante el que investiga o ante la misma situación experimental. De manera similar, el experimentador es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece y por los significados que comparte. Si el influjo de interacción existe de cualquier manera, siendo prácticamente imposible neutralizarlo sin poner en riesgo el propio proceso de investigación, lo correcto es reconocerlo, comprender su alcance y sus consecuencias.

Por otra parte, si queremos pasar del mundo operacional, de las manifestaciones observables de los fenómenos, al mundo de las representaciones subjetivas, para comprender el sentido que tales acontecimientos tienen para las personas que los viven en una situación concreta, será necesario penetrar más allá de lo que permite un instrumento objetivo de aplicación distante. Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas.

Así, pues, para el enfoque interpretativo, la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados. Por ello, el proceso de investigación exigirá la vivencia prolongada en el ámbito de la realidad natural

donde se producen los fenómenos cuyo sentido queremos comprender, así como la utilización de métodos e instrumentos de análisis y comprensión que buceen más allá de las manifestaciones observables y que posean la flexibilidad requerida para acomodarse a las exigencias de un contexto cambiante.

5.3.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el enfoque positivista, el objetivo prioritario de toda investigación en educación, de modo similar a como ha ocurrido en el mundo físico, es la producción de conocimiento nomotético, la producción de leyes, generalizaciones abstractas de verdad duradera independientes del contexto y, por tanto, universalmente válidas y transferibles en el espacio y en el tiempo. Para ello, se propone estudiar los fenómenos identificando los aspectos comunes, las similitudes y los procesos convergentes, las propiedades de los fenómenos que se repiten en diferentes situaciones y contextos, de modo que de ellas puedan derivarse generalizaciones transferibles.

La producción de conocimiento nomotético, generalizable de contexto a contexto, satisface la pretensión de predicción y control, clave del enfoque positivista. Siguiendo el modelo de las ciencias físicas, la producción de leyes permite la predicción del comportamiento futuro de los fenómenos, su manipulación y su control tecnológico. Si conocemos la relación estable que existe entre dos variables de un fenómeno y queremos producir un tipo de comportamiento deseado en una de ellas, sólo tenemos que manipular la otra en el grado requerido por aquella relación estable.

En el enfoque interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto consideran que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto. Al mismo tiempo, conviene recordar la idea de CRONBACH (1975) de que la validez de las generalizaciones decae con el tiempo, de modo que éstas pasan a ser más historia que ciencia. Las generalizaciones en ciencias sociales son siempre provisionales y probabilísticas, restringidas a un espacio y a un tiempo determinados y, en todo caso, interpretables de manera específica en cada contexto singular.

Los fenómenos sociales y educativos existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad o en el aula, y no se pueden comprender a menos que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ellos. Aunque en los fenómenos educativos podamos encontrar pautas comunes, elementos convergentes, aspectos que se repiten..., las generalizaciones que se extraigan de su comprensión no pueden aplicarse mecánicamente ni al conocimiento ni a la predicción y control de otras realidades educativas, otras aulas u otras experiencias, puesto que el significado de aquéllas es en parte situacional y se especificará ahora de manera distinta, propia y particular de este grupo social de estudiantes, docentes, padres, en este barrio y centro concretos. La perspectiva interpretativa no niega, por tanto, la existencia de aspectos comu-

nes, la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, comprensión y sensibilidad, incluso la conveniencia de establecer categorías a partir de los atributos definitorios de personas, grupos o comportamientos. Lo que rechaza la perspectiva interpretativa es que tales patrones o categorías constituyan toda la realidad, e incluso que cualquier realidad social pueda ser comprendida al reducirla a una categoría. Las realidades sociales e individuales siempre presentan matices diferenciales, aspectos específicos que singularizan las situaciones, acontecimientos o comportamientos, de modo que la comprensión de su identidad exige la atención tanto a los aspectos comunes como a los matices singulares que especifican cualquier categoría. Del mismo modo, en el aula siempre existen matices singulares que connotan los acontecimientos y fenómenos, recubriendo las dimensiones comunes.

Por otra parte, la predicción y control tecnológicos del comportamiento futuro de los individuos, o grupos de clase, no conllevan valores éticamente defendibles, por cuanto supondrían la restricción de las capacidades individuales y colectivas de autonomía y de elección de alternativas en el desarrollo. En su expresión más extrema, el objetivo de predecir y controlar científica y tecnológicamente el comportamiento humano, niega de raíz la posibilidad de la libertad. Por el contrario, el objetivo de comprender los significados de los acontecimientos y fenómenos sociales y la convicción de que éstos son siempre, en parte, subjetivos, singulares y mediatizados por el contexto, no concede al conocimiento un carácter de restricción y manipulación del comportamiento futuro, sino un valor instrumental, de apoyo intelectual en el análisis de la realidad y en la deliberación, para adoptar decisiones prácticas, cada vez más coherentes y razonables.

En consecuencia, la investigación interpretativa, que se propone la comprensión de los significados en el ámbito de la realidad natural de interacciones sociales no podrá reducir su estudio a la identificación de pautas o patrones comunes de comportamiento, transferibles de contexto a contexto, sino que se preocupará, al mismo tiempo, por la comprensión de los aspectos singulares, anómalos, imprevistos, diferenciadores. Estos aspectos no sólo ofrecen la oportunidad de conocer la nueva realidad, la riqueza de la diversidad y la diferencia individual y grupal, el comportamiento de los individuos y grupos ante los acontecimientos insólitos, sino que son en sí mismos indispensables para comprender el sentido de la realidad estudiada, que se identifica precisamente por los matices singulares y diferenciales. Sin el conocimiento de lo singular se escapa el sentido propio de cualquier realidad humana.

En educación es más importante si cabe esta consideración, por cuanto que el objetivo de toda práctica educativa, provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar del alumno/a, no puede entenderse ni desarrollarse sin el respeto a la diversidad, a las diferencias individuales que determinan el sentido, el ritmo y la calidad de cada uno de los procesos de aprendizaje y desarrollo. La reconstrucción del pensamiento y de la acción de cada alumno/a exige la actividad individual en el contexto de las interacciones en el aula. Por tanto, el conocimiento que se requiere para orientar dicho proceso singular se genera, en parte, al hilo del propio proceso irrepetible de reconstrucción.

5.3.4. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada dentro del enfoque positivista pretende seguir como ideal el conocido modelo hipotético-deductivo de razonamiento, que plantea los siguientes pasos: teorías, proposiciones y conceptos, hipótesis, definiciones operacionales de variables, diseños específicos de las relaciones entre variables definidas operacionalmente, manipulando o neutralizando las variables correspondientes, recogida de datos empíricos, comprobación de hipótesis, generalización e inferencia (puede consultarse al respecto WALLACE, 1976).

Siguiendo este modelo, los diseños de investigación, ya sean experimentales, difícilmente realizables en educación, o cuasi experimentales, los más frecuentes, exigen la restricción inicial de las variables que se estudian así como de la variedad y amplitud de resultados. Para que no se produzcan confusiones en las variables y puedan neutralizarse los influjos de las variables intervinientes no deseadas, el diseño de investigación debe ser estable y predeterminado de antemano. Sólo con un control riguroso durante todo el proceso y el seguimiento fiel del diseño inicial, se podrá intentar establecer relaciones entre la o las variables independientes y la o las variables dependientes.

El enfoque interpretativo prefiere seguir como estrategia de investigación una lógica mixta, inductivo-deductiva, de modo que se produzca constantemente una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y los acontecimientos. El propósito no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieran las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo.

Dentro de esta estrategia de investigación no se establecen limitaciones ni restricciones de partida en el estudio de un ambiente natural. Todas las variables intervinientes merecen ser consideradas en principio, hasta que un primer conocimiento de las mismas y de su funcionamiento en la situación concreta objeto de estudio permita establecer un orden de prioridades en cuanto a la importancia de los diferentes influjos y, como consecuencia, determinar focos más concretos y singulares de análisis. Tampoco se recomienda, por innecesario y contraproducente, establecer restricciones en las variables de llegada. Todos los resultados, previstos o no, deben considerarse como informaciones posiblemente útiles para interpretar y comprender la complejidad de la realidad natural.

Los acontecimientos anómalos e imprevistos, las variables o factores extraños, son siempre bienvenidos, ya que el objetivo prioritario de esta estrategia no es construir teorías consistentes y organizar su contrastación, sino sumergirse en la complejidad del mundo real del caso concreto que queremos estudiar, así como reflexionar sobre las observaciones, registros, informaciones y perspectivas de los implicados, recogidos por las más diversas técnicas. Tales sucesos emergentes suponen ocasiones de oro para comprender el funcionamiento de la realidad, debido a que alteran la rutina y ponen al descubierto conflictos, intereses, necesidades y comportamientos, habitualmente ocultos y soterrados.

El diseño de investigación es, por tanto, un diseño flexible de enfoque progresivo, sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales o personales, que puedan suponer influjos significativos para el pensamiento y la acción de los individuos y los grupos. No hay, por tanto, variables extrañas cuyo influjo perturbador haya que neutralizar. Si tales factores variables pueden intervenir en los procesos habituales de la vida cotidiana de la realidad investigada, deben también considerarse en el proceso de investigación de manera simultánea, tal como actúen en la vida natural. El diseño se denomina de enfoque progresivo porque en el proceso de investigación se van produciendo sucesivas concreciones en el análisis y focalización, según vaya evidenciándose la relevancia de los diferentes problemas o la significación de los distintos factores.

La estrategia interpretativa en educación supondrá sumergirse en el ambiente natural de la escuela y del aula e indagar, observando, interrogando y contrastando, los factores que intervienen y su influencia relativa en la determinación y desarrollo de los problemas que aparecen en dicha realidad. Como la vida del aula y de la escuela es compleja y cambiante, será necesario ir profundizando sucesivamente en aquellos aspectos y problemas que no siempre aparecen a primera vista, sino que permanecen ocultos para preservar el equilibrio de poder que se establece en las relaciones dentro de la institución.

5.3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Aunque puede haber técnicas e instrumentos de utilización polivalente, y, por tanto, provechosos y usados por ambos enfoques, la distinta filosofía que nutre a cada uno de ellos también deriva en la producción de técnicas específicas y bien diferenciadas.

Puesto que el planteamiento positivista pretende preservar la objetividad del investigador y de los resultados de investigación, evitando la contaminación tanto de aquél como de los datos, una de sus preocupaciones fundamentales es la construcción de instrumentos objetivos que se interpongan entre el investigador y la realidad investigada, de modo que permitan el distanciamiento deseado del investigador y la objetividad de los datos recogidos. Así pues, una de las tareas que más tiempo y esfuerzo ha requerido en la investigación positivista en el campo de la educación ha sido la elaboración y perfeccionamiento de instrumentos de recogida de datos: tests, pruebas objetivas, cuestionarios, encuestas, pruebas de rendimiento académico, escalas de observación del aula..., de modo que vayan adquiriendo mayor fiabilidad y validez y sean así utilizables en los diferentes contextos, con la pretensión de que se puedan replicar los resultados de diferentes experimentos.

La construcción de instrumentos objetivos y libres de cultura y contexto se ha convertido en una auténtica obsesión dentro de la investigación positivista en ciencias sociales en general y en educación, en particular. Y no podía ser de otra forma dentro de esta lógica de investigación, por cuanto que la calidad del dato, base de todo proceso de contrastación, verificación o refutación de hipótesis, reside en la objetividad de los instrumentos de recogida del mismo. Éste es el punto crítico y el verdadero talón de Aquiles

de este enfoque de investigación. ¿Cómo elaborar instrumentos objetivos, libres de las condiciones culturales y contextuales de las situaciones donde se produce la investigación?

- *En primer lugar*, parece una tarea imposible, porque los instrumentos son elaborados por individuos que viven y se desarrollan en una cultura determinada y son portadores de una forma de ver la vida y la realidad, con sus propios valores e intereses.

- *En segundo lugar*, los datos que pretenden detectar y medir en el ámbito educativo son manifestaciones culturales propias de una comunidad nacional o internacional más o menos amplia. Manifestaciones que incluyen ideas, informaciones, actitudes, valores, comportamientos, formas de proceder. Por tanto, o los instrumentos se contagian de la cultura de la comunidad donde se produce el fenómeno educativo y, por ello, son instrumentos contaminados por el contexto cultural, o son estériles como instrumentos que sirvan para medir el grado de adquisición de dicha cultura por las nuevas generaciones.

- *En tercer lugar*, cada aula y cada escuela pueden formar una minicultura relativamente específica, en función del contexto espacial y social del entorno. De modo que si queremos comprender los significados que se intercambian en la rica y compleja vida del aula, estén o no provocados por el trabajo curricular explícito, los instrumentos válidos para captar esta cultura específica tienen que ser lo suficientemente flexibles como para mostrarse sensibles a las peculiaridades de dicho contexto. En consecuencia, si son sensibles al contexto específico, difícilmente pueden ser objetivos en el sentido de ser independientes de determinaciones culturales y contextuales concretas.

- *En cuarto lugar*, y como consecuencia en parte de lo anterior, el problema de la calidad y objetividad de los datos sigue en pie. La necesidad de cuantificar y medir para permitir el tratamiento matemático o estadístico de los datos requiere unidades de medida que sean manifestaciones observables y, por tanto, la necesidad de establecer correspondencias unívocas entre tales manifestaciones observables y los significados respectivos. Como ya hemos visto en varias ocasiones, la relación entre el significado y el significante en la conducta humana, individual o colectivamente considerada, es siempre polisémica, en parte indeterminada y sólo interpretable con cierto rigor en función del contexto y de la situación. Cuando un niño/a se ríe en clase, manifestación observable, puede estar significando diferentes realidades, en cuanto a actitudes, sentimientos, expectativas, intencionalidad..., solamente indagando más a fondo en el contexto, en el individuo, en las situaciones previas y siguientes, así como en el proceso y la historia de las relaciones en el aula, y frecuentemente fuera de la misma, se puede llegar a interpretar de manera más acertada el sentido de dicha manifestación de risa. El problema para el enfoque positivista se produce, cuando se encuentra obligado a tomar tal manifestación como unidad de medida y se acumula con otras manifestaciones de risa para relacionar esta variable con otras referentes al comportamiento del docente o de los alumnos/as.

Al proceder de esta manera, la calidad del dato se resiente necesariamente por cuanto que se pueden estar sumando y elaborando en forma matemática realidades sólo en parte homogéneas y, a veces, sólo en apariencia similares. Las relaciones estadísticas que se establezcan a partir de aquí

con otras variables o factores ya están en sí mismas amenazadas de inconsistencia. Para comprender la vida del aula parece más interesante el sentido e intencionalidad de la risa, así como las repercusiones y consecuencias que pueda tener en el pensamiento y la conducta propios y ajenos, que la simple manifestación de tal comportamiento. Los instrumentos objetivos difícilmente pueden indagar con la suficiente profundidad y flexibilidad, en función del contexto, como para capturar el sentido e intencionalidad de las manifestaciones observables.

Puede ahora comprenderse la larga marcha de investigaciones sobre educación, que han concluido en resultados inconsistentes e incluso contradictorios unos con otros, dentro del llamado paradigma proceso-producto, (PÉREZ GÓMEZ,1983b). Dicho paradigma ha desarrollado sus investigaciones al amparo del modelo positivista y ha acaparado la investigación didáctica a lo largo de los últimos cuarenta o cincuenta años. En su intento de establecer relaciones definidas y estables entre variables del comportamiento de los profesores/as con variables del comportamiento y rendimiento académico de los alumnos/as, ha ido de modo sucesivo aislando comportamientos discretos y supuestamente homogéneos del docente, que a la postre producían resultados bien diferentes según el tipo de alumnos/as, de escuela, de *curriculum*, de relaciones personales, de momentos evolutivos..., y otro sin fin de variables intermedias y mediadoras, de modo que las relaciones entre variables se manifestaban inconsistentes e incluso contradictorias en los diferentes experimentos o investigaciones.

Tomando en consideración todas estas deficiencias, lagunas y fracasos, el enfoque interpretativo propone al investigador como el principal instrumento de investigación. Serán el juicio, la sensibilidad y la competencia profesional del investigador/a los mejores e insustituibles instrumentos para captar la complejidad y polisemia de los fenómenos educativos, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios y a la aparición de acontecimientos imprevistos y anómalos.

El investigador/a se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables, para identificar las características del contexto físico y psicosocial del aula y de la escuela y establecer las relaciones conflictivas, difusas y cambiantes entre el contexto y los individuos. De modo similar a como se produce el análisis de un texto, relacionando las proposiciones aisladas con el texto en su conjunto y con el ambiente o contexto en que se han producido, de manera que no se distorsione el significado de las palabras o frases aisladamente consideradas, así los acontecimientos de aprendizaje o comportamiento deben relacionarse con el contexto académico, físico y psicosocial al que responden y donde adquieren sentido.

Para cumplir esta función, la investigación se convierte en un estudio de casos dentro del enfoque interpretativo, porque sólo se pueden interpretar completamente los acontecimientos dentro del caso que les confiere significación. A este respecto, y para poder comprender el caso en su integridad y complejidad, se proponen los siguientes procedimientos metodológicos:

- *La observación participante y la observación externa.* Lo que supone estancias prolongadas del o de los investigadores en el medio natural, observando, participando, directamente o no, en la vida del aula, para registrar

los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos. La observación en el campo parece imprescindible para ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas.

- *La entrevista con los diferentes estamentos o grupos diferenciados, que participan en la vida del aula.* Su objeto prioritario es captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva. Los diferentes modos y tipos de entrevista, más o menos estructurados y elaborados, pretenden indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales, buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar.

- *La triangulación, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos.* Su objetivo es provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informaciones. Comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos del aula es un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad a los alumnos/as, docentes e investigadores de relativizar sus propias concepciones, admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción.

- Como apoyos a estos procedimientos básicos se utilizan intensamente *instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos* : el diario de campo, donde se suele registrar, sin excesiva preocupación por la estructura, orden y esquematización sistemática, la corriente de acontecimientos e impresiones que el investigador observa, vive, recibe y experimenta durante su estancia en el campo, en este caso la escuela y el aula; el diario del investigador, donde de forma más reposada, ordenada y sistemática se organizan los datos y se expresan las reflexiones sobre los mismos, elaborando las impresiones y proponiendo las futuras líneas de observación y los focos problemáticos de análisis, que se consideran más relevantes; registros técnicos: grabaciones en vídeo y audio para retener, más allá del propio recuerdo selectivo del investigador, reflejos de la realidad observada o de las representaciones indagadas a través de la entrevista. Tales registros son de un valor incuestionable, no sólo para ampliar las observaciones del investigador y facilitar el proceso de análisis y realización del informe, sino para servir de contraste en los procesos de triangulación con los estudiantes y docentes. Son también esenciales como pistas de revisión para comprobar los procesos seguidos por el investigador y poder analizar la corrección del propio proceso de investigación.

5.3.6. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

En la perspectiva positivista, el marco ideal para realizar la investigación experimental es el contexto del laboratorio, puesto que reúne las condiciones para establecer el control de las variables intervinientes, la manipulación de las independientes y la constatación de las transformaciones operadas en las dependientes. En el contexto cotidiano es muy difícil establecer este control, por lo que la verificación de hipótesis es una tarea prácticamente imposible. La investigación experimental, que pretende establecer relaciones de causalidad entre distintos factores, requiere obviamente un control estricto de las variables intervinientes que pueden alterar el curso de un fenómeno, si queremos garantizar una inferencia fiable.

Puesto que el modelo de laboratorio no es fácilmente trasladable al campo de las ciencias sociales, desde la perspectiva positivista que desarrolla el modelo hipotético-deductivo de investigación, se proponen los diseños cuasi-experimentales, los estudios de amplias muestras, que utilizan el control estadístico y no estrictamente experimental de las variables intervinientes, con la pretensión de establecer relaciones de probabilidad en la covariación de dichas variables.

Desde la perspectiva interpretativa, por el contrario, se postula que la investigación debe realizarse fundamentalmente en el contexto "natural", en el medio ecológico y complejo donde se producen los fenómenos que queremos comprender. Se considera que el laboratorio es el prototipo de medio desnaturalizado, libre de las variables contextuales que caracterizan y condicionan los intercambios simbólicos en la vida cotidiana. Por ello, es probable que los resultados que se extraen de la investigación en el laboratorio carezcan de significado en otro medio que no sea el mismo laboratorio.

Comprender la realidad de la vida del aula y de la escuela, para poder intervenir racionalmente en ella, requiere afrontar la complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo de dicha realidad social, aunque tal pretensión dificulte el proceso de búsqueda de relaciones y significados. La aceptación de este principio no supone, en modo alguno el rechazo de procesos más concretos y moleculares de investigación, enfoques más minuciosos y restrictivos, sino la convicción de que tales indagaciones no pueden conducir a interpretaciones autónomas e independientes de la realidad estudiada, por ser necesariamente parciales y sesgadas y que requieren, por tanto, su integración permanente en la perspectiva de conjunto que pretende abarcar la complejidad real del sistema concreto del aula o centro que queremos comprender.

Como hemos visto anteriormente, el carácter en parte situacional de los significados que se intercambian en la dinámica vida del aula, exige un enfoque situacional de los procesos de investigación. Sólo vinculando los acontecimientos al contexto de la clase, a la situación concreta en la que se producen y a la historia de la propia vida del grupo, pueden entenderse los significados aparentemente contradictorios, los acontecimientos imprevistos y sorprendentes, las conductas "anómalas" y "extrañas".

Gran parte de la investigación pedagógica y didáctica desarrollada en los últimos cincuenta años, presidida por el enfoque proceso-producto, puede considerarse una investigación descontextualizada. Se ha pretendido establecer, por ejemplo, relaciones de covariación entre variables

concretas del comportamiento docente del profesor/a, con variables también concretas y específicas del comportamiento o rendimiento académico del alumno/a, como si ambos tipos de variables fueran independientes del contexto y se pudiera entender su comportamiento al margen de las interacciones complejas, difusas y frecuentemente contradictorias que se establecen entre todos los elementos curriculares, sociales, culturales y personales que componen el contexto de la escuela y del grupo de clase.

Como alternativa a la concepción lineal, molecular y restrictiva del enfoque proceso-producto y con la pretensión clara de comprender los acontecimientos académicos en el marco significativo del contexto escolar, se desarrolla el denominado enfoque ecológico, apoyado fundamentalmente en los trabajos de BRONFENBRENNER (1979), DOYLE (1977), TIKUNOFF (1979), JACKSON (1975). La vida del aula debe entenderse como un sistema abierto de intercambio de significados, un escenario vivo de interacciones motivadas por intereses, necesidades y valores confrontados en el proceso de adquisición y reconstrucción de la cultura individual y grupal, y presididas por el carácter evaluador y legitimador que socialmente adquiere la institución escolar.

Investigar para intervenir en la escuela requiere, por tanto, comprender el medio complejo que preside y media los intercambios simbólicos entre los individuos y grupos que la componen. Como cualquier otro medio social, el escolar no es ni exclusiva ni fundamentalmente el escenario físico o psicosocial observable, no es solamente el contexto real, sino el percibido y sentido por los individuos y grupos. Ello implica comprender la interrelación entre los dos subsistemas que componen la vida del aula:

- La estructura de las tareas académicas, que definen el *curriculum* en acción, tanto el explicitado y definido oficialmente como el oculto y el ausente. Es decir, la cultura académica que se vive en la escuela, que se reproduce tanto como se transforma y que abarca tanto los contenidos como los métodos, experiencias, actividades y estrategias de aprendizaje, interacción y control.

- La estructura de participación social. Los modos, normas y principios que rigen los intercambios sociales en el grupo de clase y en el contexto social; el clima social de relaciones horizontales y verticales; los cauces de participación en la vida social del aula y de la escuela, de intervención en la construcción de dicha realidad social, sean éstos explícitos y tácitos, democráticos o autoritarios, formales o reales.

La perspectiva interpretativa de investigación en educación, converge con el modelo ecológico de análisis del aula, por cuanto requiere el contexto natural, ecológico, como condición en la producción de conocimiento válido y útil (PÉREZ GÓMEZ, 1983b). Solamente el conocimiento que emerge del análisis y reflexión sobre la práctica en la realidad "natural", compleja y singular del aula, puede utilizarse como conocimiento apovechable, útil para entender la práctica y para transformarla. El conocimiento teórico, transferido de otras realidades u otras reflexiones propias o ajenas, imprescindible para enriquecer el proceso de reflexión y superar el egocentrismo habitual, solamente adquiere valor práctico cuando se convierte en instrumento conceptual que posibilita la reflexión específica que se desarrolla en la propia situación "natural".

una revisión minuciosa de la investigación, abarcando sus fases, fuentes, procesos, decisiones, documentos, discusiones e interpretaciones. Durante todo el proceso de investigación es necesario ofrecer pistas claras de revisión de los procesos y secuencias, de modo que en cualquier momento, investigadores externos o agentes internos puedan comprobar la credibilidad de los datos y registros, así como la racionalidad de las decisiones. Los diarios de campo y los diarios de investigación son materiales de valor inestimable para el desarrollo de la auditoria.

Con respecto a la preocupación por la validez interna también el enfoque interpretativo parte de supuestos bien diferentes al enfoque positivista. Su objetivo prioritario no es establecer la correspondencia entre los datos y las inferencias teóricas, entre la realidad y una teoría privilegiada que la explica. En la investigación interpretativa no se concluye con una explicación teórica como única o prioritaria. En los informes de estudio de casos, por ejemplo, se ofrecen los diferentes puntos de vista, interpretaciones teóricas, que se generan por los distintos grupos de profesores/as que viven en un mismo marco educativo, estimulando la actitud de contraste e indagación del mismo lector, al reflexionar y elaborar las propias interpretaciones sobre aquellos sucesos. Conviene recordar, aunque lo desarrollaremos un poco más adelante, que la audiencia privilegiada, no única, por supuesto, de los informes de investigación en la perspectiva interpretativa son los mismos agentes que participan y elaboran perspectivas teóricas sobre los sucesos vividos.

Por otra parte, al insistir permanentemente en la necesidad de triangulación, comprobación y contraste de las diferentes interpretaciones subjetivas con los mismos hechos registrados y con las interpretaciones de otros grupos internos y externos a los mismos acontecimientos, este modelo de investigación, sobre el respeto a las múltiples realidades que se confrontan en un mismo escenario social, ofrece una base más rica y rigurosa para conferir validez interna a la propia investigación.

En cuanto a la validez externa, o transferibilidad de los resultados, conviene resaltar que, al investigar sin alterar las condiciones del medio cotidiano, las elaboraciones teóricas que se construyan como consecuencia del contraste, aunque se propongan siempre como provisionales e hipotéticas, son en principio más útiles para comprender y actuar sobre ese mismo escenario. Al mismo tiempo, y por las mismas razones, tales proporciones teóricas presentan mayor poder de transferencia hipotética a cualesquiera otros escenarios que presenten similitudes destacables con el escenario estudiado.

De todas formas, la generalización se concibe en este enfoque como posibilidad de transferencia de conocimientos extraídos en un contexto, que facilitan la pretensión de interpretar, comprender y actuar sobre otro contexto. Para que esta operación sea mínimamente legítima, es imprescindible comprobar la similitud de dichos contextos diferenciales, detectando la estructura de factores que constituyen los goznes de comprensión de cada uno de ellos, identificando los elementos comunes y los elementos diferenciales. La transferencia no se propone nunca como una actividad mecánica, sino como un apoyo al inevitable proceso de estudio y comprensión de la nueva realidad educativa que queremos entender. Esta pretensión de facilitar la comprensión supone la utilización instrumental del conocimiento y la experiencia desarrollada en anteriores procesos de investigación. Solamente apoyándonos en descripciones minuciosas y densas de los contextos estudiados podremos manejar herramientas conceptuales adquiridas en un contexto para la comprensión de otro.

5.3.8. LOS INFORMES DE INVESTIGACIÓN

Como no podría ser de otra manera, también los modos de elaborar los informes de investigación, así como los objetivos y principios que rigen la utilización de los conocimientos adquiridos en el proceso de investigación, son claramente diferentes en ambas perspectivas.

Los informes de investigación que se desarrollan dentro del enfoque positivista suelen pretender ser escuetos y precisos, siguiendo un esquema estándar, desde la formulación de la hipótesis que se va a verificar hasta la formulación de las conclusiones, utilizando un lenguaje académico especializado, lo más técnico posible, y una sintaxis sencilla que permita fácilmente establecer las correspondencias legaliformes encontradas. Se tiene una idea clara de que los destinatarios de tales informes son prioritaria, si no exclusivamente, los expertos científicos que componen la comunidad académica, para los cuales cabe suponer un elevado nivel de conocimientos que exime de una exposición detallada y permite saltos y relaciones que se suponen conocidos por todos. El ideal del informe sería la formulación matemática, la expresión sencilla de algoritmos que explican las relaciones de causalidad o de covariación entre las variables estudiadas.

Por su parte, los informes de investigación elaborados dentro de la perspectiva interpretativa pretenden ser menos esquemáticos y concluyentes. No tienen modelos estándar de uso generalizado, sino que son más bien el reflejo fiel del estilo singular de indagar y comunicar del propio investigador. Se pretende que el informe acerque al lector, en la medida de lo posible, la realidad viva de los fenómenos estudiados, para lo que se requiere un estilo ágil, narrativo y colorista, utilizando en gran medida el lenguaje de los propios individuos o grupos, cuyas perspectivas e interpretaciones de la realidad se presentan y contrastan en el mismo informe.

Se parte del convencimiento de que la audiencia privilegiada en todo informe de investigación interpretativa son los agentes que participan en los intercambios de la realidad investigada, así como aquellos prácticos de contextos, tal vez lejanos, que se encuentran implicados en procesos de intervención y transformación de la realidad, similares a los estudiados en el presente contexto. Por ello, el lenguaje utilizado en el informe no debe estar reservado a los intelectuales expertos de la comunidad de académicos, sino que será asequible a los intelectuales prácticos que intervienen en la realidad y se enfrentan a problemas educativos en parte parecidos, en parte diferentes. Si se pretende que el lector comprenda la realidad desde la perspectiva de quienes viven en ella, será necesario elaborar un informe cuajado de descripciones densas que caractericen el contexto, configurado por sus peculiaridades más distintivas, así como de narraciones vivas que acerquen la génesis e historia de los acontecimientos y las consecuencias de las diferentes acciones y reacciones de los individuos y los grupos.

5.3.7. CREDIBILIDAD Y TRANSFERENCIA DE LOS DATOS

En el modelo hipotético deductivo que se desarrolla dentro de la perspectiva positivista, la preocupación fundamental de la investigación educativa es, como ya hemos indicado, producir leyes, enunciados legaliformes, que establezcan relaciones de causalidad o covariación estadística, que expliquen de algún modo la realidad de los fenómenos estudiados. La validez, por tanto, es uno de los criterios básicos de todo programa de investigación. El objetivo es predecir y controlar el desarrollo futuro de los fenómenos educativos y para ello es indispensable que las relaciones que se identifican entre variables lleguen a expresarse en proposiciones generalizables, libres del contexto y, por tanto, aplicables y transferibles en otros espacios y en otro tiempo. La fiabilidad es solamente un criterio instrumental, la condición *sine qua non* del grado de validez de las proposiciones contrastadas.

En el proceso de contraste de hipótesis teóricas, definidas operativamente, con los datos empíricos que surgen en el proceso de investigación, es fundamental que los instrumentos de medida, así como los diseños de investigación, reúnan las condiciones que garanticen la fiabilidad de los mismos, la constancia en la medida y, por tanto, la replicabilidad del propio proceso de investigación y de sus resultados. Si de alguna forma, ya sea de modo experimental o estadísticamente, no se consigue la fiabilidad requerida, la posibilidad de generalización y transferencia se disuelve en la inconsistencia y contradicción.

Por ello, y como cimiento indispensable de toda investigación educativa dentro de esta perspectiva, aparece la obsesión por la fiabilidad y precisión de los instrumentos, así como por la elegancia del propio diseño de investigación. Ya hemos indicado con anterioridad que, dentro del enfoque proceso-producto de investigación didáctica, el mayor porcentaje del esfuerzo y de los trabajos realizados se ha consumido tanto en la elaboración de instrumentos de medición y recogida de datos como en el perfeccionamiento y desarrollo de modelos matemáticos, sucesivamente más complejos, susceptibles de abarcar el mayor número de variables que intervienen conjuntamente, aislando el efecto de unas y neutralizando el influjo de otras.

La segunda preocupación, dentro de este modelo, para suministrar a los datos la credibilidad requerida, es mejorar el ajuste entre los datos empíricos y la teoría (validez interna) y la comprobación del valor de generalización de los resultados a diferentes contextos espaciales y temporales (validez externa). Es éste el talón de Aquiles, no siempre reconocido, de este modelo de investigación. Inevitablemente, el investigador positivista en ciencias sociales, en general, y en educación, en particular, se encuentra inmerso en una irresoluble contradicción. Si prima la fiabilidad y precisión de los instrumentos y del diseño, si prioriza el rigor de todo el proceso de investigación, artificializa el contexto de investigación hasta extremos tales que los resultados del mismo sólo son generalizables, en rigor, a dicho contexto artificial. Con la obsesión de aislar unas variables y neutralizar el efecto distorsionador de otras, convierte la realidad investigada en procesos irreconocibles, bien diferentes a aquellos que ocurren en el contexto ordinario de la vida del aula. De este modo, el rigor dinamita la relevancia, la posibilidad de transferir los resultados y empobrece la utilidad de los descubrimientos, pues sólo funcionan en el mismo contexto del laboratorio artificialmente creado.

En el enfoque interpretativo, también el rigor y la relevancia son preocupaciones fundamentales, pero se abordan desde concepciones, supuestos y objetivos bien diferentes.

En primer lugar, se parte del convencimiento de que la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad educativa no es un objetivo posible, ni siquiera deseable. En el mundo "natural", ecológico, de la vida del aula nunca se repiten de manera exacta ni las mismas situaciones, ni los mismos acontecimientos, ni la misma secuencia de fenómenos. Por tanto, pretender la replicabilidad es ignorar el carácter singular, evolutivo e histórico de los procesos educativos en cualquier centro o aula, con la pretensión de imponer, o suponer, un modelo único de actuación e intercambio, de relaciones y comportamientos. Proponerse como objetivo la replicabilidad de una investigación supone la necesidad de cercenar las diferencias que especifican cada situación, cada contexto y cada grupo social de estudiantes y docentes, así como denegar el carácter evolutivo, inacabado y creador de los mismos procesos de intercambio y desarrollo educativo.

En segundo lugar, la credibilidad de la investigación es un objetivo claro que requiere constatar la consistencia de los datos, pero no se pretende encontrarla en la replicabilidad y mimetismo de los procesos, sino en el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste.

La consistencia y rigor de los datos y conclusiones provisionales se pretende alcanzar mediante procedimientos metodológicos que resaltan la identificación de diferentes puntos de vista y perspectivas o ángulos diferenciadores, mediante el debate reflexivo de perspectivas subjetivas y el contraste permanente de las elaboraciones teóricas con los registros múltiples de la realidad. Como estrategias básicas se utilizan las siguientes:

- *Solapamiento metodológico*: Supone partir del convencimiento de que no hay una perspectiva privilegiada y objetiva de la realidad, sino que todas las perspectivas se encuentran sesgadas y condicionadas por un conjunto de intereses, necesidades, propósitos, formas de pensar y sentir y, por tanto, son todas necesarias para componer el marco de interacciones que dibujan la realidad fluida y compleja de los intercambios en el aula. Para cubrir esta pretensión es recomendable el pluralismo metodológico; todos los métodos racionales pueden ofrecer datos interesantes, pero ninguno definitivo, por ello se favorecen los procesos de triangulación de instrumentos, de procedimientos metodológicos, de fuentes de información y de perspectivas de análisis.
- *Replicación paralela*. A veces es recomendable y factible la constitución de dos equipos de investigación que paralelamente estudian la misma realidad y contrastan y discuten sus descubrimientos y elaboraciones, relacionándolas estrechamente con sus procedimientos de búsqueda, análisis e interpretación.
- *Auditoría*. Se plantea como un procedimiento fundamental para comprobar la consistencia de los datos así como de los mismos procesos de búsqueda, análisis, reflexión e interpretación. La auditoría se concibe como

proceso de cooperación y contraste entre diferentes agentes que desempeñan posiciones distintas y complementarias en la realidad investigada, y por ello pueden convertirse en ejes de contraste de diferentes perspectivas, necesidades, intereses, concepciones y propósitos. El observador externo cumple una importantísima función como elemento de contraste, capaz de situar el debate más allá de las obsesiones recurrentes y de los sesgos inevitables de los que viven y se sienten afectados por la propia dinámica de la realidad estudiada. No obstante, su perspectiva tampoco puede considerarse objetiva y privilegiada, es el resultado de su elaboración personal, en función de sus propias concepciones, sus relaciones actuales con la realidad investigada y sus propósitos concretos como académico o como investigador. La cooperación y contraste entre los diferentes individuos o grupos que participan de la realidad y entre éstos y los agentes externos, es clave en todo proceso de reconstrucción de los significados de la vida social y académica del aula. Superar el ego o etno-centrismo de las interpretaciones localistas de los individuos y de los grupos es un objetivo prioritario de toda investigación desarrollada dentro del enfoque interpretativo.

Por otra parte, la convicción de que el conocimiento sobre la realidad educativa debe estar estrechamente vinculado a los determinantes siempre cambiantes y situacionales de la acción y de que la única forma de establecer un control racional sobre los mismos es la participación democrática de quienes se encuentran implicados en ella, concede un valor de primer orden a la información y a la diseminación democrática del conocimiento que se va elaborando al hilo de la reflexión sobre la acción. El conocimiento debe producirse en procesos de colaboración y contrastarse y diseminarse también mediante procesos de intercambio y participación en situación de igualdad de oportunidades. La metáfora espacial de traslación vertical del conocimiento de arriba abajo, de la teoría a la práctica, de la reflexión a la acción, de la investigación a la técnica, no se compadece con las características éticas del desarrollo antropológico y educativo del hombre. El conocimiento que pretende ser educativo se propone la transformación democrática de la realidad, sólo puede favorecer tal pretensión si se produce, transforma y utiliza democráticamente, si emerge de la intervención democrática en la realidad, se depura en el debate abierto entre los participantes y se experimenta y evalúa en estructuras de control democrático (GOODMAN, 1989a y b).

CAPÍTULO VI

EL *CURRICULUM*: ¿LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA O UN ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA?

Por José Gimeno Sacristán

6.1. ¿Dos tradiciones y un solo campo teórico y práctico? ¿Una forma de integrar ideas y práctica?

La enseñanza como actividad despierta en todos nosotros una serie de imágenes bastante comunes, dado que está enraizada en el lenguaje y en la experiencia cotidiana y no es sólo objeto de los especialistas o de los profesores. Todos tenemos experiencia práctica sobre la misma: conocemos los ambientes escolares característicos, sabemos, *grosso modo*, lo que son y hacen los profesores que "enseñan", hemos experimentado lo que es ser alumno en situación escolar, etc. En ambientes no escolares también identificamos con facilidad la actividad de enseñar. Las prácticas y las palabras tienen su historia y reflejan las actividades en las que se han fraguado los significados que arrastran hasta nosotros, proyectándose en nuestras acciones y pensamientos, en la forma de dar sentido a la experiencia.

Las imágenes más inmediatas que nos sugiere el concepto de enseñanza se refieren a la actividad y a los agentes que participan en ella. El Diccio-

5.3.9. LA UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La investigación experimental desarrollada dentro del enfoque positivista se propone una utilización tecnológica del conocimiento adquirido en cualquier proceso de investigación. También en educación, el propósito de la investigación dentro de este enfoque es establecer leyes para predecir y controlar el futuro de los acontecimientos e intercambios de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela.

El esquema clásico de derivación del conocimiento es lineal y jerárquico, de arriba abajo. Se descubren leyes que explican la relación entre variables y se derivan lógicamente principios tecnológicos de intervención sobre la realidad (BUNGE, 1973, 1976). De la ley: "Si A, en las condiciones X produce B", se puede derivar el principio tecnológico de intervención consecuente con dicha ley: "Para conseguir B, en las condiciones X, hagamos A." El propósito prioritario es desarrollar un conjunto de principios y normas de intervención en la realidad, que al derivarse lógicamente de leyes que expliquen el funcionamiento de dicha realidad, garanticen una intervención eficaz y económica sobre la misma. Se considera que, si la intervención en la práctica educativa no puede sustraerse a la singularidad subjetiva del profesor/a, será deseable que al menos los principios de intervención tecnológica garanticen el máximo de racionalidad en la práctica. De este modo, tanto para la determinación de todos los elementos del *curriculum* como para la propia organización de la escuela y el aula, así como para el proceso mismo de formación profesional del docente, se defiende un modelo de derivación tecnológica, de traslación de leyes a principios y normas de intervención que dibujen caminos claros de actuación, formas específicas, si es posible algorítmicas, de regulación racional del espacio, del tiempo, de los contenidos, de los métodos, de las estrategias de evaluación, de los comportamientos docentes, así como de las mismas cualidades, competencias y actitudes profesionales y su propio proceso de formación.

En consecuencia se establece una clara relación jerárquica de dependencia del profesor con respecto al científico investigador. Éste produce conocimiento en forma de leyes y deriva principios tecnológicos de intervención racional sobre la práctica. El maestro/a no accede al conocimiento científico ni, por supuesto, a los procesos y canales de producción del mismo. En todo su período de formación profesional debe adquirir el conocimiento de los principios tecnológicos de intervención que otros han derivado y formar las competencias y habilidades profesionales requeridas para aplicarlos en las situaciones concretas de la realidad. Incluso el propio proceso de decisión en la práctica sobre cuáles son las normas más adecuadas de intervención en cada momento viene, en gran medida determinado por disposiciones externas de los políticos, la administración, los libros de texto o los expertos, en lo que se ha denominado el modelo de *control remoto de la calidad de la enseñanza* (DOYLE, 1990).

Como ya hemos indicado en anteriores momentos, esta propuesta lineal y mecánica de intervención implica la presunción de estabilidad y homogeneidad en la realidad educativa. Solamente es posible utilizar esta forma de racionalidad instrumental de la práctica cuando suponemos que la realidad de las aulas y escuelas es estable, pueden conocerse las variables que condicionan sus procesos de evolución y este conocimiento puede generalizarse

a cuantas realidades escolares concretas cumplan con los requisitos genéricos del modelo. Así pues se presupone que pueden establecerse las condiciones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje y de la vida social de los individuos de una determinada edad en una concreta institución escolar, conocer los factores que rigen dichos procesos y prescribir una forma de tratarlos, un *curriculum* homogéneo que se aplica de forma mecánica, para gobernar la vida del aula y garantizar el aprendizaje deseado.

Por el contrario, dentro del enfoque interpretativo en la investigación didáctica, se propone una *utilización siempre hipotética y contextual* del conocimiento adquirido en la investigación educativa, ya que se presupone la singularidad en parte irreductible de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, por efecto de las interacciones siempre algo imprevisibles de los individuos y grupos que componen dicho espacio ecológico social. Se afirma, por tanto, que la teoría no dicta directamente la práctica.

Dentro de este enfoque, los conocimientos teóricos tienen siempre un valor instrumental, se conciben como herramientas conceptuales que adquieren su significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad. Lo verdaderamente significativo es la relevancia del proceso discursivo, la potencialidad del mismo para penetrar en las circunstancias concretas que componen cada realidad educativa. En este proceso de búsqueda y comprensión, los conocimientos derivados de otras investigaciones o experiencias personales o ajenas deben ser utilizados siempre como hipótesis de trabajo, como herramientas que ayudan a indagar y relacionar, nunca como algoritmos explicativos de las relaciones entre elementos y factores pues, como ya hemos indicado en diferentes ocasiones, se considera que estas relaciones poseen siempre un matiz singular en virtud del contexto y de la historia próxima y remota del sistema, centro o aula cuya vida queramos entender.

De este modo el investigador o el práctico que interviene en la escuela, intentando comprender las relaciones que se establecen entre las personas y la institución y que se constituyen como factores clave en los procesos de desarrollo y aprendizaje, debe producir su propio conocimiento, sus propios esquemas interpretativos, resultado del contraste con la realidad, con las experiencias propias y ajenas y con las representaciones subjetivas que los participantes realizan de su propia situación. No cabe, por tanto, el modelo de control remoto de la calidad de la intervención educativa, por cuanto que el diagnóstico y el tratamiento en cualquier realidad escolar debe realizarse de modo situacional y evolutivo, en contacto permanente con la misma realidad que evoluciona, entre otras razones, como consecuencia de la propia intervención del docente sobre ella y del carácter de sus interacciones con el resto de los actores de la vida de la escuela.

Por lo mismo, no cabe establecer categorías cerradas entre investigadores y prácticos, ni menos relaciones de dependencia jerárquica entre ellos, ya que, el propio profesor se debe constituir en investigador de la realidad sobre la que interviene, y no es posible derivar normas de intervención tecnológicas, elaboradas por los investigadores externos, que se apliquen de modo automático en cualquier ámbito escolar. Más bien se concibe, dentro del enfoque interpretativo, que el proceso de investigación orientado a comprender la vida del aula, para ofrecer conocimiento útil a quienes tienen la responsabilidad de intervenir en él, debe considerarse un

nario de la Lengua Española de la Real Academia Española le atribuye el primer significado como "acción y efecto de enseñar", junto a un segundo como "sistema y método de dar instrucción". El Diccionario de uso del español de María MOLINER, en una primera acepción de *enseñanza* recoge el significado de *acción de enseñar*, seguida de una segunda referida al "conjunto de medios, personal y actividad dedicados a la enseñanza" y una tercera centrada en el "conjunto de ideas, principios, hábitos, etc., que una persona enseña o comunica a otra con lecciones, con su ejemplo, con consejos, etc." Esta tercera acepción, que no es tan frecuente en el lenguaje usual, reclama la atención no sólo para la actividad y sus agentes, que es lo primero que la enseñanza nos presenta como evidencia, sino también para el *contenido* de la misma. En el lenguaje especializado, la enseñanza denota siempre, aunque sea implícitamente, la intención de transmitir, de proponer algo y hasta de indoctrinar a otros. Es decir, no es una actividad vacía, ni mucho menos. Actividad y contenido quedan así ligados en la significación que el lenguaje usual y el especializado dan al concepto. Mientras que la actividad es lo que primero se nos manifiesta, porque está más ligada a la vivencia de experiencias, el contenido de la misma queda como más oculto; más bien supuesto y no tan discutido. Parece como si no tuviese tanta relevancia para la experiencia personal sobre la enseñanza.

En el lenguaje pedagógico científico y en muchas de las teorizaciones e investigaciones sobre la enseñanza o sobre la instrucción, parece producirse una situación parecida: ha existido más preocupación por formalizar rigurosamente la actividad que por clarificar su contenido y entender como una y otro se relacionan. Hasta podría decirse, revisando la investigación pedagógica de las últimas décadas, que la preocupación "científica" se volcaba sobre la actividad, mientras que en los contenidos se veían problemas y opciones a las que no había forma científica de responder. El cientifismo de los años sesenta y setenta es lógico que primara el estudio "objetivo" de lo que se podía observar y medir -actividad, en primer lugar- y dejara de lado lo que era opinable y problemático: el contenido. Ese discurso cientifista, con la intención de ser más preciso y analítico, subdivide los problemas complejos, desentraña actividades complicadas y, como consecuencia, ofrece después visiones especializadas pero parciales, perdiendo en muchos casos la visión unitaria de los procesos y de las acciones humanas.

En educación, como ocurre en el estudio de otros fenómenos psicológicos y sociales, esto suele suceder con frecuencia. Y, en el caso de la enseñanza, ha ocurrido: la actividad, sus agentes y su contexto se han desligado en muchos casos de los contenidos a los que sirve. La educación para ser comprendida exige entenderla: a) Como una *actividad* que se expresa de formas distintas, que despierta procesos que tienen ciertas consecuencias en los alumnos, por lo que es preciso entender los diversos métodos de conducirla. b) Como el *contenido* de un proyecto de socialización y de formación: lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran. c) Como los agentes y *elementos que determinan* la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente y clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros.

Sin contenido no hay enseñanza; cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos que se educan. Refiriendo estas afirmaciones al tratamiento científico de la enseñanza, se puede decir que sin formalizar los problemas relativos al contenido no existe discurso riguroso ni científico sobre la enseñanza, porque estaríamos hablando de una actividad vacía o con significado al margen del para qué sirve. Cuando hay enseñanza es porque se enseña algo o se ordena el ambiente para que alguien aprenda algo. Dicho de otra manera: la técnica de la enseñanza no puede llenar todo el discurso didáctico obviando los problemas que plantea el contenido. Naturalmente, que el medio a través del que comunicamos algo (actividad de enseñar, recursos didácticos, profesores, etc.) tiene importancia decisiva en el proceso de comunicación, en sus resultados, en su eficacia, y hasta es fuente de efectos propios, pero su valor real lo alcanza, precisamente, en relación al contenido que comunican.

La preocupación técnica de lograr métodos válidos para transmitir los aprendizajes y la ligazón a la psicología para proveerse de criterios de autoridad científica, han hecho que la educación en general, y la didáctica más en particular, se hayan olvidado a veces del contenido culturizador de la educación. La preocupación por los métodos y por los procesos de aprendizaje ha llevado, desafortunadamente, a que mucha de la investigación educativa disponible no haga relación al contenido de la enseñanza.

Es preciso añadir, por otro lado, que en parte del discurso pedagógico moderno se ha producido un cierto complejo de culpabilidad al tratar el tema de los contenidos. Movimientos progresistas en las últimas décadas, culpando justamente a la escuela tradicional de academicismo e intelectualismo poco relevante y viendo en esa institución la agencia reproductora de la cultura dominante, quisieron romper la imagen de una enseñanza transmisora y reproductora, sugiriendo modelos de relación pedagógica en los que se restaba importancia a los contenidos, resaltando, en cambio, el valor de las relaciones sociales adecuadas para el desarrollo de la personalidad, la importancia de crear un clima en el que el autodesarrollo fuera posible, el interés por la experiencia del alumno más que por la que pudiera provocarle una cultura externa y elaborada, que se apreciaba en ocasiones como producto de clases sociales alejadas de los intereses populares.

El profesor, en consonancia, debía perder su papel de transmisor y fuente de la información y el saber. Más que una fuente del contenido del aprendizaje, con su enseñanza tendría que ser el mediador de la comunicación cultural, prestando mucha más importancia a sus condiciones pedagógicas que a su capacitación cultural para participar en la mediación entre alumnos y cultura externa. La didáctica, como reflexión general sobre la enseñanza, más que atender al qué enseñar tenía que ocuparse de la instrumentación técnica y considerar las condiciones del medio en que los alumnos debían aprender. La preocupación necesaria por el alumno, que contrarrestaba la actitud de sometimiento de éste a una cultura impuesta desde fuera, perdió de vista en muchos casos que la función básica de la escuela seguía siendo cultural, teniendo al profesor como su promotor fundamental, sólo que había que descubrir otra forma de realizar tal función.

Las preocupaciones psicológicas referidas al bienestar de los alumnos, a su desarrollo y a las relaciones de éstos con sus profesores dominaron sobre el sentido cultural de la escolarización y de la enseñanza. Las pedagogías se hicieron "blandas", invisibles (BERNSTEIN, 1983, 1988) y psicológicas (VARELA y ÁLVAREZ, 1991). Esta condición ha caracterizado el discurso sobre lo pedagógico, aunque la práctica real ha cambiado mucho menos, y el inte-

lectualismo impositivo y absurdo sigue exigiendo a los alumnos aprendizajes que nada les dicen, no porque en sí mismos sean antieducativos, sino por las deformaciones típicamente escolares a las que han sido sometidos.

El lenguaje especializado contribuía así a parcializar, como decíamos, la realidad, generando visiones unilaterales de la misma, pero servía también a otros efectos más sutiles de legitimación y afianzamiento de la división de funciones en la educación. Si históricamente han predominado los problemas técnicos sobre el contenido en la didáctica, si de alguna forma se ha separado el estudio de la actividad, sus agentes y sus escenarios del contenido del proceso de enseñar, es en parte por esa división de tareas. Unos trabajan, por ejemplo, en ciencias sociales, otros en analizar interacciones en el aula y muy pocos en ver cómo dichas interacciones mediatizan el conocimiento social transmitido.

Existe otra razón menos obvia y profunda de orden político y social en esa división del objeto didáctico: los contenidos se deciden fuera del ámbito didáctico por parte de agentes externos a la institución escolar, y el discurso pedagógico ha solido centrarse preferentemente en torno a problemas internos al marco escolar específico, más que en ver lo que desde fuera condiciona la dinámica interna. La actividad de enseñar parece apelar de forma más inmediata a lo que ocurre sólo dentro de los marcos escolares, y, dentro de éstos, más al aula que al centro como medio ecológico, como reducto más personal de los profesores. Lo que ocurre fuera de esos ámbitos más escolares parece como si ya no formase parte del "fenómeno didáctico". Generalmente, los contenidos, por vías diversas, se moldean, deciden, seleccionan y ordenan fuera de la institución escolar, de las aulas, de los centros y al margen de los profesores. Es esa división de facetas, producto de la distribución de atribuciones y poderes sobre la educación, lo que ha reforzado el sentido más técnico de la didáctica, haciendo que se desgajara de la discusión de los contenidos: generalmente el tratamiento de "lo didáctico" se solía referir a lo que ocurre en el ámbito escolar. Dentro de esta limitación, se vuelven a parcializar de nuevo los problemas, distinguiéndose los que son de orden organizativo de los que pertenecen al ámbito didáctico que quedaría para la pura técnica de enseñanza.

La consecuencia de estos procesos sociales de división de funciones y de esa parcialización científica del objeto de la enseñanza es que se pierden de vista las interacciones entre lo que ocurre dentro y lo que acontece fuera, se separa el contexto interno del externo, se refuerzan las fronteras entre los conocimientos y se entorpece la comprensión global de los mismos. Otros razonamientos y prácticas vendrán a justificar después que las actividades de los profesores hacen referencia básicamente a los aspectos metodológicos del *cómo* enseñar, mientras que las decisiones sobre los contenidos -el *qué* enseñar- serán vistas como algo que pertenece a otros: expertos, administradores, políticos, editoriales de libros de texto, etc. Un análisis más cuidadoso nos hará comprender que ni el valor de lo que se decide fuera de la escuela es independiente de cómo después se transforma dentro de ella, ni que nada de lo que se produce en su interior es totalmente ajeno a lo que ocurre en el exterior.

Convertir en tema central de la didáctica a los contenidos, junto a los temas que generalmente se suelen concebir como propiamente didácticos o metodológicos, supone luchar por una visión más ajustada a la realidad, más

integradora, ofrecer perspectivas más completas a los profesores, ampliar el sentido restringido de la técnica, porque ninguna técnica es neutral para quien la recibe, para quien la practica o para el mensaje que transmite. Y porque, en nuestro caso, el *saber hacer*, el cómo, encuentra sus justificaciones en criterios que van más allá de la racionalidad instrumental, más allá del logro de la eficacia de los medios, debiendo encontrar justificación en relación a los fines a los que sirve.

El tema fundamental para el análisis de la práctica de la enseñanza está en ver cómo se cumple la *función cultural de las escuelas*. Es un debate en el que deberían plantearse no sólo los problemas internos referidos directamente a las instituciones escolares, sino también las relaciones entre la cultura escolar y la exterior. Los aprendizajes escolares no ocurren en el vacío, sino que plantean interacciones e interferencias con estímulos, mensajes y contenidos externos de los que no podemos olvidarnos. En muchos casos es conveniente provecharse de los recursos culturales presentes en las sociedades modernas; en otros casos la enseñanza está llamada a ordenar, depurar, profundizar, sistematizar y criticar esos estímulos externos. A fin de cuentas, la instrucción en las escuelas es una forma de transmisión cultural al lado de otras que afectan muy decisivamente a los individuos en las sociedades modernas. Estos son puntos fundamentales de cualquier propuesta educativa o planteamiento didáctico, no es una diversión filosófica. En el plano del conocimiento educativo, el análisis de la función cultural de la escuela define todo un programa de investigación y análisis que arranca desde la filosofía hasta la técnica pedagógica. En ocasiones, un cierto cientifismo, la mentalidad aparentemente modernizadora de adecuar los programas a la realidad o al progreso social y el imperativo de la eficacia que impone un funcionamiento tecnocrático en los sistemas escolares hacen olvidar este problema fundamental (FORQUIN, 1989).

6.2. El *curriculum* como estudio del contenido de la enseñanza

La discusión sobre el *qué* enseñar, se ha agrupado en la tradición anglosajona en torno al *curriculum*, un concepto centrado, primitivamente, en los fines y contenidos de la enseñanza, que más tarde se ha ampliado. El pensamiento pedagógico en torno al *curriculum* es muy heterogéneo y disperso, pudiéndonos encontrar incluso posiciones que desprecian el análisis y decisiones sobre los contenidos, pretendiendo únicamente proporcionar esquemas de cómo organizarlo y manejarlo por parte de los profesores. Considerando los planteamientos más recientes se puede hacer una aproximación entre los temas curriculares y los didácticos. Si la didáctica como reflexión general no se preocupó demasiado de los contenidos, sino básicamente en la actividad de enseñanza (en inglés, *didactics* hace relación al arte de la enseñanza, al método), la teoría tradicional del *curriculum*, y sobre todo alguna de sus versiones estadounidenses, tampoco se ocuparon de cómo éste se realizaba en la práctica. En la historia del pensamiento científico curricular existe una corriente dominante que separó los temas sobre el *curriculum* de los de la *instrucción*. El primero hacía relación a los contenidos de la enseñanza y ésta, o la instrucción, a la acción de desarrollarlos a través de actividades en la práctica. El primero se ocupaba de cómo vertebrar el *plan*

de la segunda, y ésta se centraría en cómo realizarlo (TANNER y TANNER, 1980, pág. 30). Otro dualismo que impediría comprender la práctica más correctamente.

EISNER (1979, págs. 163-64) dice que la enseñanza es el conjunto de actividades que transforman el *curriculum* en la práctica para producir el aprendizaje. Ambos conceptos es preciso entenderlos en interacción recíproca o circular, pues si la enseñanza debe comenzar a partir de algún plan curricular previo, la práctica de enseñarlo no sólo lo hace realidad en términos de aprendizaje, sino que en la actividad misma se pueden modificar las primeras intenciones y surgir nuevos fines. La enseñanza hay que verla no en la perspectiva de ser actividad instrumento para fines y contenidos preespecificados antes de emprender la acción, sino como práctica donde se transforman esos componentes del *curriculum*, donde se concreta el significado real que cobran para el alumno. Esta perspectiva es bastante caracterizadora, por otro lado, del pensamiento curricular más actual.

En las acepciones más recientes, el *curriculum* trata de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas (KEMMIS, 1988, pág. 12). Es decir, se incorpora la dimensión dinámica de su realización. No es sólo el *proyecto*, sino su desarrollo práctico lo que importa. Si la didáctica se ocupa de los problemas relacionados con el contenido de dicho proyecto, considerando lo que ocurre en torno a su decisión, selección, ordenación y desarrollo práctico, superando una mera acepción instrumental metodológica y si, por otro lado, los estudios sobre el *curriculum* se extienden hacia la práctica (superando el dualismo que comentábamos anteriormente entre *curriculum* e instrucción o enseñanza) estamos ante dos campos solapados, pero que arrancan de tradiciones distintas, procedentes de ámbitos culturales y académicos diferenciados, pero coincidentes en su objeto. Eso es muy importante, no sólo para reorientar el pensamiento y la investigación, sino para potenciar el valor formativo del conocimiento pedagógico para los profesores, que es lo realmente valioso.

El pensamiento sobre el *curriculum* se nutre de una tradición anglosajona, mientras que hablar de didáctica y de *programas* ha sido más propio de la tradición francesa, alemana y también de la española para referirse a problemas muy semejantes. Entre nosotros los temas curriculares se resumían en torno a los epígrafes "programas escolares" y "planes de estudio". Hoy la primera perspectiva se ha impuesto y el campo del *curriculum*, aunque en algún momento se ha considerado moribundo por algunos autores, reagrupa perspectivas muy diversas y líneas sugestivas de investigación en torno a las decisiones, organización y desarrollo en la práctica de los contenidos del proyecto educativo. Los estudios curriculares están en vías de encontrar un esquema ordenador de los diferentes problemas que se plantean en torno a él y a la enseñanza.

Los temas curriculares presentan diferentes niveles de generalidad. En el sistema educativo se plantean problemas curriculares generales o *macrocurriculares*, como dicen TANNER y TANNER (1980, pág. 162), referidos a la estructura de todo el *curriculum* en su conjunto. Son los problemas que tradicionalmente se han tratado desde la filosofía de la educación, la sociología y la didáctica general. Dentro de esas perspectivas globales se incluyen problemas *microcurriculares*, relacionados con cada materia o asignatura en particular, que es lo que en nuestro contexto ha dado contenido a la didáctica especial.

Por la lógica de la división del conocimiento en especialidades es frecuente que los que se ocupan de los temas curriculares más específicos no traten del significado de los problemas generales o de cómo éstos afectan a los aspectos particulares. Es evidente que la problemática de la educación general del ciudadano no puede reducirse a la suma de los problemas propios de cada área o asignatura, sin cuestionar y darle sentido al conjunto del *curriculum* para expresar en él un proyecto educativo coherente. Pongamos como ejemplo el que la propia discusión del concepto de asignatura, su idoneidad, contrapuesto al de *área de contenido*, es producto de plantearse el papel de las parcelas especializadas de conocimiento como problema macrocurricular. Desde una perspectiva general, la opción misma de enseñar distribuyendo el contenido en asignaturas o áreas separadas es una opción a discutir, por lo que mal puede el discurso microcurricular de cada parcela poner en cuestión el todo. Es preciso destacar las dimensiones generales, estructurales, de todo el proyecto educativo para dar sentido a los enfoques dentro de cada parcela especializada. Es decir, el sistema educativo exige un discurso común que ha de dar sentido a la educación, especialmente al referirse a la enseñanza obligatoria. Ese discurso es fundamental como contenido de formación de los docentes, para que surja un consenso profesional mínimo que dé significado a la acción particularizada de cada uno.

A lo largo de la historia de prácticamente este siglo se han decantado una serie de interrogantes básicos como vertebradores de lo que se entiende por campo de estudios curriculares, todos ellos en torno al interrogante de ¿qué debemos enseñar? Un problema fundamental de tipo económico, como señala KLIEBARD (1989), pues el *curriculum* es una *selección limitada de cultura*, dado que el tiempo de escolarización y las capacidades de los alumnos son limitadas. Por ello, se plantea la cuestión básica de la relación entre la sociedad y la institución escolar en dos sentidos: a) Qué representa el contenido seleccionado respecto del capital común disponible en una sociedad, dentro de las formas posibles de entender qué es cultura y conocimiento. b) Cómo se reparte socialmente la cultura seleccionada a los distintos colectivos sociales -alumnos- que frecuentan el sistema educativo en sus diferentes niveles y especialidades: dado que las decisiones sobre el *curriculum* implican un problema de distribución (YOUNG, 1971), al ser éste un mecanismo por el que el conocimiento se diversifica socialmente en función de criterios básicos como son los de edad, sexo, raza, origen social, etc. En la escolarización, en suma, no se aprende todo, ni todos aprenden lo mismo, por lo que el primer problema curricular tiene un significado social y político.

Los problemas básicos que agrupa el tratamiento del *curriculum* dependen de la orientación de que sea objeto, pero podríamos resumirlos en torno a las siguientes grandes cuestiones:

¿Qué objetivos desea perseguir la enseñanza en el nivel de que se trate?

¿Qué enseñar, o qué valores, actitudes y conocimientos están implicados en los objetivos?

¿Quién está legitimado para participar en las decisiones del contenido de la escolaridad?

¿Por qué enseñar lo que se enseña dejando de lado otras muchas cosas? Se trata de la justificación del contenido.
¿Todos esos objetivos han de ser para todos los alumnos o solamente para algunos de ellos?
¿Quién tiene mejor acceso a las formas legítimas de conocimiento?
¿A qué intereses sirven esos conocimientos?
¿Qué procesos inciden y transforman las decisiones tomadas hasta que se convierten en práctica real?
¿Cómo se transmite la cultura escolar en las aulas y como debería hacerse?, puesto que la forma de enseñar no es neutral respecto del contenido de lo enseñado.
¿Cómo interrelacionar los contenidos seleccionados ofreciendo un conjunto coherente para los alumnos?
¿Con qué recursos metodológicos, o con qué materiales enseñar?
¿Qué organización de grupos, profesores, tiempos y espacios conviene adoptar?
¿Quién debe definir y controlar lo que es éxito y fracaso en la enseñanza?
¿Cómo saber si ha tenido éxito o no la enseñanza y qué consecuencias tienen sobre la misma las formas de evaluación dominantes?
¿Cómo se pueden cambiar las prácticas escolares relacionadas con estos temas?

Son preguntas que sirven para ordenar lo que va siendo una forma de entender estos problemas, y para establecer las discrepancias y los desarrollos a cubrir. Se ve con claridad que el estudio del *curriculum* se ocupa de temas relacionados con la justificación, articulación, realización y comprobación del proyecto educativo al que sirven la actividad y los contenidos de la enseñanza. La sistematización de problemas y soluciones a que dan lugar esos interrogantes son preocupaciones didácticas, organizativas, sociales, políticas y filosóficas.

Es evidente que no pueden encontrarse respuestas sencillas de valor universal e indiscutible a cada uno de ellos. Por tanto, es preciso recuperar la discusión fundamental sobre la configuración, diseño y desarrollo práctico del proyecto educativo y cultural de la escuela. Es una forma de integrar el discurso pedagógico desde la racionalidad de las ideas y valores que orientan las decisiones en torno a sus contenidos, hasta la racionalidad de los medios para conseguirlos y comprobar su logro.

Esta breve explicación, aparte de clarificar el lenguaje y los conceptos que circulan por los ámbitos educativos, justifica que el capítulo dedicado a los contenidos de la enseñanza se convierta en el tratamiento del *curriculum* de la enseñanza, porque es desde esa tradición desde donde mejor se han sistematizado.

6.3. ¿Un solo concepto o acepciones diversas de *curriculum*?

El término *curriculum* proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación. La escolaridad es un recorrido para los alumnos y el *curriculum* es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad. Aunque el uso del contenido del término se remonta a la

Grecia de Platón y de Aristóteles, entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas (HAMILTON y GIBSON, 1980. Citado por GOODSON, 1989, pág. 13), que necesita estructurarse en pasos y niveles. Aparece como problema a resolver por necesidades organizativas, de gestión y de control del sistema educativo, al requerirse un orden y una secuencia en la escolaridad. Un sistema escolar complejo, frecuentado por muchos clientes, tiene que organizarse y, sirviendo a intereses sociales con consecuencias tan decisivas, tiende a ser controlado inevitablemente. Implica, pues, la idea de regular y controlar la impartición del conocimiento. Además de expresar los contenidos de la enseñanza -lo que es y, por lo mismo, lo que no es objeto de enseñanza-, establece el orden de su impartición. Es obvio, pues, que tiene una cierta capacidad *reguladora de la práctica*, desempeñando el papel de una especie de partitura interpretable, flexible, pero determinante en cualquier caso de la acción educativa.

6.3.1. CUATRO VERTIENTES PARA ENTENDER UNA REALIDAD

No se entendería acepción alguna del *curriculum* sin apelar los contextos desde los que se elabora. Las diferentes concepciones y perspectivas son fruto de las opciones que se toman a la hora de acotar a qué nos referimos con ese concepto. No existe, por lo mismo, una única acepción. CONTRERAS (1990, págs. 176 y ss.) considera que es preciso plantearse cuatro grupos de interrogantes para acotar su significado: a) si atendemos a lo que se debe enseñar o a lo que los estudiantes tienen que aprender, b) si pensamos en lo que se debiera enseñar y aprender o en lo que realmente se transmite y se asimila, c) si nos limitamos a los contenidos o abarcamos también las estrategias, métodos y procesos de enseñanza, d) si objetivamos el *curriculum* como una realidad estanca o como algo que se delimita en el proceso de su desarrollo. De la elección que se tome dependerá la comprensión que se elabora sobre la realidad, las competencias asignadas al profesorado y a los centros escolares así como la manera de enfocar la innovación. Para entender mejor la multiplicidad de significados existentes convendrá analizar cuatro dimensiones.

A) La amplitud variable del significado

El concepto de *curriculum* es bastante elástico; podría ser calificado de impreciso porque puede significar cosas distintas según el enfoque que lo desarrolle, pero la polisemia también indica riqueza en este caso porque, estando en fase de elaboración conceptual, ofrece perspectivas diferentes sobre la realidad de la enseñanza. En primer lugar, si el *curriculum* alude a los contenidos del proyecto educativo y de la enseñanza, la imprecisión proviene de la misma amplitud de esos contenidos, ya que enseñar, en un sistema escolar tan complejo y prolongado para los alumnos, engloba niveles y modalidades que cumplen funciones en parte semejantes y en parte muy distintas. La escolarización cumple fines muy diversos. En segundo término, esos fines educativos tienden a diversificarse o traducirse en proyectos

educativos que implican interpretaciones diferentes de las finalidades educativas.

Cuanto más ambiciosas sean las pretensiones que se tengan para que la institución escolar cumpla con los alumnos, tanto más complejo y, a su vez, más ambiguo es el *curriculum* en el que se representarán los contenidos para conseguir esos objetivos. Por citar un caso concreto, si se busca que la educación primaria transmita elementos básicos de la cultura, es relativamente más fácil concretar esa finalidad en un *curriculum* que si se pretende atender al desarrollo y bienestar global del alumno. En ambos casos se habla del *curriculum*, sin embargo la elasticidad, ambigüedad y amplitud del mismo es diferente. La evolución histórica de la institución escolar que acoge a niños y jóvenes, y la del propio pensamiento educativo han ido perfilando la idea de que la educación tiene que atender las más diversas facetas de la persona, planteando explícitamente la enseñanza como un proceso de socialización total y global de los individuos. Las distintas audiencias que participan más directamente en la educación (profesores, padres y alumnos) asumen en alguna medida lo que se espera de la escolarización: 1) dedicación a aspectos académicos, 2) directa o indirectamente también una preparación para el desempeño de alguna actividad profesional, 3) atención a los aspectos de educación moral, cívica y social, y 4) una cierta atención a aspectos personales relacionados con el bienestar físico, emocional, estímulo a la expresión personal, autorrealización, etc. El énfasis en cada uno de esos aspectos puede variar según grupos sociales y, muy fundamentalmente, en relación con el nivel escolar, pero socialmente se extiende la idea de que la escolarización va más allá de la preparación intelectual y académica, lo cual se refleja en las creencias de padres, profesores, etc. (GOODLAD, 1984, pág. 63 y ss.; OVERMAN, 1980).

Todos esos objetivos tienen que plasmarse, pues, en un *curriculum* de contenidos muy diversificados, aunque en la práctica -en la mentalidad de los profesores, en las actividades didácticas cotidianas, en las regulaciones de la administración educativa y en los libros de texto- siga siendo dominante una acepción restringida, ligada más a contenidos intelectuales.

El discurso de las posiciones progresistas a lo largo de la historia han luchado por hacer de la educación algo más que la transmisión de conocimientos. Es normal, pues, encontrar acepciones de *curriculum* de contenido muy variable, en cuanto a su amplitud, cuando se habla, se investiga o se regula sobre el *curriculum*, provocando que se tengan visiones distintas y se establezcan discusiones que parecen referirse a realidades muy diferentes.

Por otro lado, el sistema educativo es tan complejo que en cada nivel o especialidad los conceptos pedagógicos adquieren un significado sólo en parte equivalente. La enseñanza de la ingeniería química, por ejemplo, tiene poco parecido con la enseñanza del niño de 3 años en la educación infantil. Apenas podemos ir más allá de relacionar esas dos actividades por el hecho de ser ambas parte de lo que llamamos educación formal. Son diferentes los sujetos, la amplitud de los objetivos, las tradiciones que se proyectan en cada caso, el pensamiento educativo que las fundamenta, etc. La complejidad del *curriculum* es mayor cuando nos referimos a la enseñanza básica y obligatoria, pues los fines educativos son más variados en ese tramo de escolaridad.

Es preciso señalar otro dato que pertene a la evolución reciente del pensamiento curricular. Dentro de cualquier parcela del *curriculum*, como es un área o una disciplina cualquiera, también se tiende a ampliar lo que se considera contenido de la misma. Suele decirse que, además de los conocimientos propios en cada caso, es importante desde un punto de vista educativo, considerar la relevancia de los hábitos de trabajo del alumno en esa materia, habilidades específicas que puede desarrollar y que precisa para seguir progresando en la misma, el método con el que se elabora el conocimiento, los valores relacionados con éste, sus proyecciones en la vida real, la atención a actitudes favorables hacia esa materia, los procesos de pensamiento que estimulan su estudio, etc. Ya no es importante sólo aprender los contenidos de la biología, sino cómo se investiga con los seres vivos, la proyección de los conocimientos biológicos en la economía, en el medio ambiente, en la salud; importa también fomentar determinadas actitudes éticas ante la vida, etc.

Si a esas dos características le añadimos que cualquier objetivo o contenido de la educación es polémico y se pueden prever medios alternativos muy distintos para conseguir lo que se pretende, se comprenderá la variabilidad de acepciones y opciones de que se dispone al tratar los contenidos de la educación.

Estas peculiaridades hacen que la discusión y teorización en torno al *curriculum* sea dispersa y fruto de enfoques alternativos, a veces encontrados entre sí. El pensamiento curricular forma parte del pensamiento social en general y no puede pretenderse para el primero un estatuto espistemológico diferente al del segundo, con el agravante de que se trata de una parcela con tradiciones de estudio muy recientes. El *curriculum* significa cosas diversas para personas y para corrientes de pensamiento diferentes. Pero se puede entrever una cierta línea directriz importante a señalar aquí: la evolución del tratamiento de los problemas curriculares conduce a ir ensanchando los significados que comprende para plasmar lo que se pretende en la educación (proyecto), cómo organizarlo dentro de la escuela (organización, desarrollo), pero también para reflejar mejor los fenómenos curriculares tal como ocurren realmente en la enseñanza (práctica) que se realiza en las condiciones reales.

B) El curriculum *dentro de prácticas diversas*

Se suele sobrentender que la escuela a través de la enseñanza transmite una cierta cultura, un resumen adecuado y una selección de lo que se entiende por ella en el exterior. En cierto modo, se presupone que la cultura transmitida por la institución escolar, con sus diversos componentes y facetas, representa lo que se entiende fuera del ámbito escolar por tal, olvidando que esa correspondencia no es del todo exacta, porque los contenidos o cultura escolar son objeto de reelaboración a través de prácticas diversas que tienen importantes efectos sobre los mismos, tal como señalábamos hace un momento.

Las transformaciones a que se ve sometida la cultura en el proceso de hacerse realidad en ambientes escolares concretos es consecuencia de las fuerzas que intervienen en la *selección* de la misma y en el proceso de *ela-*

boración del *curriculum* y en el *contexto de realización* en la práctica. Como señala LUNDGREN (1983), el *curriculum* viene a ser una especie de *texto* cuya pretensión es la reproducción de una forma de entender la realidad y los procesos de producción social a los que se dice ha de servir la escuela. Como es obvio, toda selección cultural guarda unas relaciones de correspondencia determinadas con el contexto histórico-social en el que se ubica la cultura y las instituciones escolares. El primer gran apartado de los estudios sobre el *curriculum* se ocupa de analizar a qué tipo de intereses, opciones y perspectivas sirve.

Ese *texto* se formula o se diseña fuera del medio en el que se realiza de forma práctica, pudiéndose apreciar y distinguir fuerzas e influencias que actúan en el *contexto de formulación*, la confección del *curriculum*, y otras que lo hacen en el *contexto de realización*, esto es, en la enseñanza misma. Es decir, la selección implícita y explícita en el *curriculum* se reelabora en los procesos y contextos en los que se formula, así como en el ambiente en que se desarrolla prácticamente. La cultura escolar se imparte en instituciones pedagógicas preexistentes, por medio de relaciones y métodos pedagógicos asentados en tradiciones y creencias, por profesores concretos, apoyándose en las elaboraciones que realizan, por ejemplo, los libros de texto, en un modelo escolar donde el poder de decisión está distribuido entre distintos agentes, etc. Todos esos ámbitos son contextos previos a cualquier propuesta o selección curricular que acabarán tamizándolo.

Por eso afirmamos que la cultura seleccionada y organizada dentro del *curriculum* no es la cultura en sí misma, sino una versión escolarizada en particular. La ciencia que se contiene en los programas escolares no es la ciencia en abstracto, como la literatura que se enseña-aprende en las escuelas no es tampoco "la literatura", sino versiones y empaquetados especialmente diseñados para la escuela. Por algo es una crítica muy frecuente decir que los conocimientos escolares son, en muchos casos, caricaturas de lo que es el conocimiento. Los criterios de selección, el hecho de que se elijan retazos de disciplinas aislados de marcos más generales de comprensión, el querer impartir muchas cosas a la vez, sin tiempo de detenerse en los temas, el que se dosifiquen saberes en cursos, niveles, etc., no siempre debidamente conectados entre sí, son razones que nos ponen de manifiesto que la cultura contenida en el *curriculum* es un saber "curricularizado", si se nos permite la expresión.

Toda la mecánica de elaboración del *curriculum* introduce elementos que moldean la cultura escolar. El modo en que se formula ese texto (*contexto de formulación*) lo condiciona. Un proceso en el que intervienen agentes diversos. No existe, pues, una total correspondencia entre lo que es el saber externo que potencialmente puede ser transmitido y la elaboración que se hace de los saberes contenidos en el *curriculum*. Las prácticas de confección del *curriculum*, de su presentación, son aspectos que median en la relación cultura-contenidos curriculares. Diríase que el *texto* que es el *curriculum* no responde a las intenciones de ser reproductor de lo que entendemos por cultura fuera de la escuela, sino que es una cultura propia que tiene unas finalidades intrínsecamente escolares y que presta, por supuesto, un peculiar servicio a la socialización y a la reproducción.

El contexto social, económico, político y cultural al que representa o deja de hacerlo el *curriculum* debe ser el primer referente en relación al

cual analizar y evaluar un *curriculum*. Es decir, ese es el primer contexto práctico *externo* para entender la realidad curricular: el ejercicio de prácticas políticas, económicas y sociales que determinan las decisiones curriculares, no pudiéndose olvidar que el *curriculum* propuesto a la enseñanza es el fruto de las opciones tomadas dentro de esa práctica. Olvidar esto en la formación de profesores supondría reducirlos a consumidores pasivos de algo dado, cuyos valores no se discuten. Éste es el gran debate curricular por encima de cualquier otro problema: como ya dijimos, se trata del análisis de la cultura de la escuela.

No es éste el único contexto externo a la práctica mediador del *curriculum* real. Las decisiones administrativas sobre cómo desarrollar la enseñanza, la elaboración de materiales didácticos, la participación familiar, la influencia de los grupos académicos que presionan para que su especialidad esté representada en la cultura escolar, son, entre otras, fuerzas o prácticas de intervención que condicionan la cultura escolar.

Esos ámbitos median en el *curriculum* que se suele presentar a la institución escolar para que lo desarrolle. La cultura contenida en los *curricula* ya formulados o diseñados para la escuela sufre otra serie de modificaciones cuando se desarrolla en un medio escolar concreto, en contextos que podríamos llamar internos. El *curriculum* elaborado y formulado en un documento oficial o en un libro de texto lo podemos apreciar como algo objetivo, por ejemplo en las prescripciones que hace la Administración, pero esos contenidos son transformados, a su vez, dentro de contextos escolares concretos (el *contexto de realización*). Estamos ante otra condición que muestra la falta de correspondencia entre la cultura exterior, la que se elabora en el *curriculum* explícito y la que se imparte en la práctica real.

En definitiva, como acertadamente señalan WHITTY (1985, pág. 37) y BATES (1986, pág. 9), entre otros, la escuela y los profesores no enseñan cultura o conocimientos en abstracto, sino reconstrucciones de los mismos, inscritos dentro de instituciones y de prácticas cotidianas. La cultura no es, pues, un objeto terminado que se transfiere mecánicamente de unos a otros, sino una actividad mediatizada que se reproduce construyéndose y reconstruyéndose a través de su aprendizaje y de las condiciones en que éste se realiza. Ese aprendizaje es peculiar en las instituciones y ambientes escolares. Por ello, para entender el *curriculum* real es preciso clarificar los *ámbitos prácticos* en que se elabora y desarrolla, pues, de lo contrario, estaríamos hablando de un objeto reificado al margen de la realidad.

Por esta razón se dice que el *curriculum* real se determina en la interacción de todas esas prácticas que SCHUBERT (1986) ha llamado *sistema curricular*. Como señala este autor es preciso un enfoque ecológico para entender cómo se configura el *curriculum* en relación con contextos no sólo pedagógicos, sino políticos, económicos, legislativos, administrativos, organización de centros, prácticas de supervisión y de control, etc. desde los que se derivan influencias muy decisivas (BELTRAN, 1991; GIMENO, 1988, pág. 22 y ss.).

Es decir, que, como mostramos en la Figura 7, el *curriculum* es un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo. Sólo en el marco de todas esas interacciones podemos llegar a captar su valor real, por lo que es imprescindible un *enfoque procesual*

para entender la dinámica que presta significado y valores específicos a un *curriculum* en concreto, del que hablaremos más tarde. Éste no existe al margen de las circunstancias contextuales que lo moldean, lo que se requiere es un marco conceptual apropiado que dé razón de tal realidad. ¿Qué es el *curriculum* real en la práctica? Lo que resulta de esas interacciones.

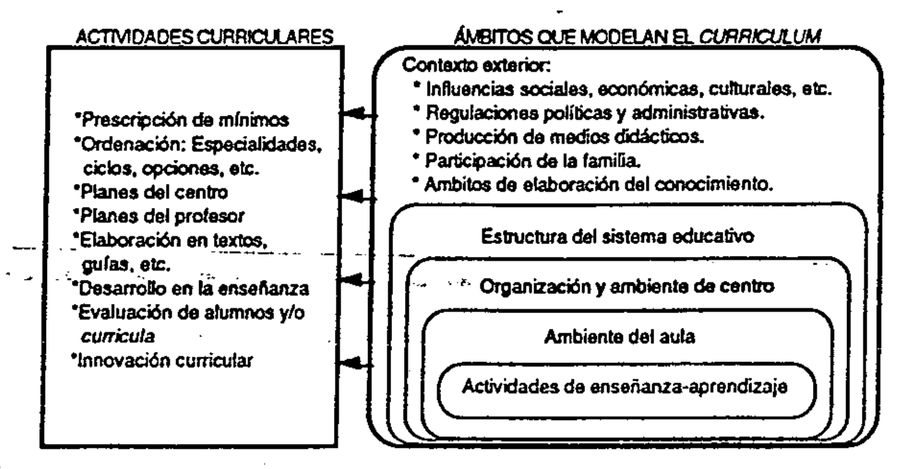


Figura 7: Prácticas y transformaciones en el *curriculum*.

La representación gráfica resalta la intención de establecer relaciones entre los ámbitos o contextos que moldean el *curriculum* real, que se proyectan en actividades diversas relacionadas con el *curriculum* en la práctica de enseñanza.

a) Existe un *contexto didáctico* formado por la estructura de tareas que se desarrollan en las actividades de enseñanza-aprendizaje que viene a ser como el ambiente pedagógico más inmediato para el alumno. No es indiferente el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje para extraer un resultado u otro a una misma pretensión o contenido curricular. El método condiciona los resultados que se pueden obtener.

b) El ambiente o *contexto psicosocial* que se crea en los grupos de enseñanza-aprendizaje, normalmente en las aulas, pero que puede apreciarse en cualquier otra agrupación de trabajo, es un complejo mundo fuente de influencias y motivaciones para el alumno, dentro del que adopta una tonalidad psicológica y social especial el aprendizaje del *curriculum*.

c) La estructura del centro, las relaciones internas, las formas de organizarse el profesorado, su coordinación, actividades culturales que se realizan, la disposición del espacio, la ordenación del tiempo, etc. determinan un *contexto organizativo* que presta un significado particular al proyecto concreto que un centro tiene para sus profesores y alumnos.

d) Los centros o las aulas no son entidades aisladas de una realidad más amplia que es el *contexto del sistema educativo* en su conjunto. Muchas de las peculiaridades del *curriculum* para un nivel o tramo escolar se explican por las interdependencias que mantiene con niveles anteriores o posteriores, por la función social y la selección de alumnos que realiza un determinado tipo de enseñanza, etc. La separación de la experiencia intelectual de la manual, por ejemplo, que se aprecia en los *curricula* está regulada por el propio sistema educativo en especialidades con funciones diferenciadas. En el bachillerato, el *curriculum* siempre quedó muy marcado por las exigencias posteriores de la Universidad.

e) Existe un *contexto exterior* al medio pedagógico muy determinante de lo que se enseña en las aulas y de cómo se enseña. Son diversas las fuentes que codeterminan este contexto: presiones económicas y políticas, sistema de valores que preponderan, culturas dominantes sobre subculturas marginadas, regulaciones administrativas de la práctica escolar y del sistema educativo, influencia de la familia en la determinación de la experiencia de aprendizaje o de las opciones curriculares y de las ayudas a los hijos, sistemas de producción de medios didácticos de los que se sirven profesores y alumnos, presiones e influencias de los medios académicos y culturales que inciden en la jerarquización de saberes escolares y en la determinación de lo que se considera conocimiento legítimo. Pondremos un ejemplo: si el *curriculum* que se imparte en las aulas se controla fuertemente a través de inspecciones que analizan lo que enseñan los profesores o por medio de exámenes puestos desde fuera a los alumnos para decidir si se ha superado o no un determinado curso o ciclo de enseñanza, estamos ante prácticas políticas y administrativas de control que condicionan mucho lo que aprenden los alumnos y, sobre todo, lo que enseñan los centros y profesores. Entender lo que afecta realmente a los contenidos de la enseñanza supone, como se ve, fijarse en prácticas no estrictamente didácticas pero muy decisivas para éstas.

Un planteamiento de este tipo pretende clarificar, al tiempo que sistematizar, los problemas y prácticas relacionadas con todo aquello que afecte a los *curricula*, generando preguntas y programas de investigación y de reflexión para el profesorado. La ventaja está en propiciar un entendimiento más coherente de la práctica pedagógica no reducida a problemas técnicos exclusivamente, sino apreciando cómo, dialécticamente, esferas diversas de la realidad codeterminan la práctica pedagógica. De todo ello se deduce una primera consecuencia: los profesores y los alumnos no son los únicos agentes en la configuración y desarrollo curriculares. ¿Cómo considerar las responsabilidades del profesor respecto de los *curricula*, si los problemas que se plantean no son sólo de índole técnico-pedagógico? ¿Tiene el profesor que ceñirse a desarrollar lo que otros agentes deciden previamente, o tiene que participar en los diversos contextos prácticos señalados? He ahí preguntas que requieren respuestas éticas y políticas.

C) Lo oculto y lo manifiesto. Una visión desde los que aprenden

Si la cultura del *curriculum* es una cultura mediatizada, esto significa que la mediación se convierte en fuente de distorsión de los propósitos originales declarados desde fuera y de influencias añadidas, procedentes de los contextos y de las prácticas que intervienen en ese proceso. Para los alumnos, el contexto de mediación por excelencia del que reciben influencias es el ambiente escolar. Por eso resulta fundamental, para clarificar el *curriculum* real que recibe el alumno, considerar la dimensión siguiente: la realidad

no se reduce a lo que parece evidente de forma más inmediata, es preciso escudriñar en ella, descubrir lo que no es manifiesto.

Considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad. Una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden. ¿En cuál de los tres espejos encontramos una imagen más precisa de lo que es la realidad? Los tres aportan algo, pero unas imágenes son más ficticias que otras. El resultado que obtengamos de las dos primeras imágenes -lo que se dice que se enseña- forma el *curriculum* manifiesto. Pero la experiencia de aprendizaje del alumno ni se reduce, ni se ajusta, a la suma de ambas versiones. Al lado del *curriculum* que se dice estar desarrollando, expresando ideales e intenciones, existe otro que funciona soterradamente, al que se denomina *oculto*. En la experiencia práctica que tienen los alumnos se mezclan o interaccionan ambos; es en esa experiencia donde encontraremos el ***curriculum real.***

Para comprender el *curriculum* desde la perspectiva del que aprende conviene, pues, entenderlo como *el compendio de toda la experiencia que el alumno tiene en los ambientes escolares.* El alumno mientras está en situación de escolarización tiene experiencias muy diversas: aprende conocimientos, habilidades, comportamientos diversos, a sentir, a adaptarse y sobrevivir, a pensar, a valorar, a respetar etc. JACKSON (1975), en su obra *La vida en las aulas*, que tan decisivamente ha marcado el pensamiento pedagógico actual, describía y analizaba la importancia de un ambiente como el escolar, donde las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos, el clima de evaluación, constituían todo un *curriculum* oculto que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de los cursos; una dimensión no evidente que contrapuso a lo que él llamó el "*curriculum* oficial", que nos revela toda su importancia cuando el alumno no responde como se espera a las exigencias que le plantea, resistiéndose a ser y comportarse como le demandan las situaciones escolares. El *curriculum* oculto tiene más estrecha relación con las dificultades del alumno que con sus éxitos, afirmaba este autor (pág. 51), porque es ahí donde mejor se aprecian las exigencias de adaptación a sus requerimientos que plantea a los estudiantes.

Este análisis de lo que de forma oculta se desprende de la experiencia en las escuelas es, a su vez, parcial si no apreciamos que su significado va más allá de dicha experiencia. Las normas de comportamiento escolar no se han generado como algo autónomo, aunque la escuela elabore sus propios ritos, sino que guardan relación con valores sociales y con formas de entender el papel de los individuos en los procesos sociales. El *curriculum* oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. De hecho los análisis más certeros sobre el *curriculum* oculto provienen del estudio social y político de los contenidos y de las experiencias escolares. Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición-colaboración, docilidad y conformidad son, entre otros, aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela que denotan un modelo de ciudadano. (APPLE, 1986; DREEBEN, 1983; GIROUX y PENNA, 1981; GIROUX, 1990; JACKSON, 1975; LYNCH, 1989; TORRES, 1991; YOUNG, 1971). Por tanto, la

socialización del ciudadano en las escuelas no se puede reducir a la reproducción que se produce por la transmisión de la cultura explícitamente declarada en los *curricula*, a los conocimientos y a las asignaturas.

Cuando todos esos valores forman parte de los objetivos pretendidos y de las actividades pedagógicas, son partes del *curriculum* explícito de la educación social y moral, y no cabe decir que sean propiamente componentes de su dimensión oculta. Aunque la gran mayoría de esas influencias se imponen como normas de hecho, asimiladas sin discusión, como parte de lo que consideramos normal, y por ello son los elementos de una socialización soterrada.

La escuela no es un medio aislado de los conflictos sociales externos a ella, aunque una especie de pudor lleve a muchos a la recomendación de no tratar en su seno los problemas conflictivos de la sociedad. Al querer olvidarlos, los reproduce acríticamente la mayoría de las veces. Los mensajes que se derivan del *curriculum* oculto, bien estén al margen, en coherencia o en contradicción con las intenciones declaradas, no son ajenos a los conflictos sociales: los papeles de los sexos en la cultura, el ejercicio de la autoridad y del poder, los mecanismos de distribución de la riqueza, las posiciones de grupos sociales, políticos, raciales, religiosos, etc. Por ejemplo: si en la sociedad existen discriminaciones en contra del sexo femenino, las relaciones entre chicos y chicas en las aulas o en el patio de recreo, la interacción de los profesores(as) con unos y otras, la visión que se puede obtener en los textos escolares, etc. no son sino manifestaciones de ese conflicto social. Es un aspecto que se puede analizar no sólo en la dimensión oculta, sino también en la explícita (APPLE, 1975 y 1986; APPLE y KING, 1983; LYNCH, 1989; TORRES, 1991).

Ese clima de socialización se asimila por ósmosis y pasa tanto más inadvertido cuantos menos roces provoca; aunque no son pocos los conflictos que genera entre alumnos y profesores, porque es en esa relación donde se manifiesta mejor la existencia de dichas normas. Lo que se denominan problemas de inadaptación o de conducta son provocados en buena medida por la resistencia a esos sometimientos exigidos. Ciertos casos de abandono escolar, parte del fracaso escolar, son manifestaciones de resistencia pasiva y activa a la normativa del *curriculum* oculto, el fracaso de la socialización que impone. Porque a la escuela no se va a aprender en abstracto, sino a hacerlo de una determinada forma y a vivir en un ambiente muy característico. Afirma EGGLESTON (1980, pág. 27), que las obligaciones que el *curriculum* oculto impone a los alumnos son tan importantes o más para ellos, para su supervivencia y éxito en la escuela, que las del programa oficial o explícito, como lo son también para los mismos profesores. Lo que importa no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace; el significado real del *curriculum* no es el plan ordenado, secuenciado, en el que se plasman las intenciones, los objetivos concretos, los tópicos, las habilidades, valores, etc., que decimos han de aprender los alumnos, sino la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de los mismos.

La diferenciación entre lo explícito u oficial y lo oculto del *curriculum* real sirve para entender muchas incongruencias en las prácticas escolares. No es infrecuente encontrarnos con declaraciones de objetivos explícitos, que dicen pretender algo de los alumnos, que resultan después contradictorios con lo que realmente se hace para conseguirlos. El *curriculum* explícito

dice buscar el aprendizaje de la escritura y el gusto por expresarse, o el disfrutar de la ciencia, por ejemplo, y después vemos a los alumnos ocupados en ejercicios tediosos de repetición que generan actitudes negativas y contrarias hacia los objetivos declarados.

La distinción entre la faceta oculta -condiciones de la experiencia educativa- y la manifiesta -pretensiones declaradas y aceptadas-, permite también entender mejor los procesos de cambio o el inmovilismo de las instituciones y de las prácticas escolares: aunque cambien las pretensiones, las ideas o los *curricula* explícitos, el *curriculum* real cambia poco para los alumnos porque las condiciones de la escolarización que lo traducen se modifican mucho más lentamente. Sólo tratando de entender el *curriculum* manifiesto u oficial dentro de las condiciones escolares, y éstas y aquél dentro del contexto político, social y económico exterior a la escuela, se entiende la escolarización y pueden los educadores desarrollar esquemas de pensamiento más apropiados para comprender la enseñanza y elaborar con más realismo propuestas de modificación de la misma (GIROUX y PENNA, 1981, pág. 210). Este esquema de comprensión de la realidad explica la razón de que los cambios de asignaturas o de contenidos dentro de las mismas -las reformas curriculares en general- tengan poca incidencia en la experiencia real de los alumnos, en la mayoría de los casos, al no alterarse las condiciones en las que discurre su experiencia. Ampliar el sentido del *curriculum* real a todas esas dimensiones ocultas es fundamental para explicar la resistencia de las instituciones y de las prácticas escolares a los cambios promovidos desde fuera, y cómo las reformas curriculares fracasan en la transformación de la práctica (GIROUX, 1990, pág. 63).

La escuela, el cambio, el *curriculum*, los contenidos de la escolaridad en suma, no se pueden explicar desde el discurso idealista que no se fija en las condiciones reales en las que trabajan profesores y alumnos. El *curriculum* en esa perspectiva no es ya un plan que expresa lo que se quiere conseguir, sino que es preciso analizarlo como parte de los procesos de socialización a que están sometidos los alumnos durante la experiencia escolar. Dicho de otro modo: el significado de la escolaridad para los alumnos, el de los contenidos reales, no se puede desgajar del contexto en el que aprenden, porque éste es un marco de socialización intelectual y personal en general. En la experiencia escolar "lo oculto" es mucho más amplio y sutil que lo manifiesto. Sin comprender esto, los profesores no pueden entender lo que realmente es la práctica que desarrollan.

Toda esta perspectiva tiene una gran virtualidad al implicar un giro conceptual muy importante para entender la educación y la dirección de la misma dentro de las instituciones escolares:

1) Por un lado, distinguir lo que se pretende de lo que se hace realmente. En el mundo educativo se utilizan dos tipos de discursos, uno que sirve para expresar lo que se quiere, las aspiraciones, la filosofía que se dice profesar, y otro para decir cómo es la realidad, describirla, desvelarla y criticarla. Para comprender el *curriculum* real es preciso trascender y relativizar su dimensión manifiesta, plasmada en un documento donde se concretan sus objetivos y contenidos o en un libro de texto que articula una parte y una visión del mismo. Es preciso acudir al análisis de las condiciones escolares. En primer lugar, porque las condiciones del medio, el ambiente que impone su arquitectura y mobiliario, la disposición del espacio y su uso, la vida social del aula, las relaciones profesor-alumnos, los métodos educativos, el tipo de comportamiento que exigen las tareas pedagógicas que realizan los alumnos, la estructura de funcionamiento de los centros, etc. mediatizan las pretensiones explícitas del *curriculum* que se dice perseguir. El conocimiento y todos los aprendizajes que adquieren los alumnos es el saber tamizado por todas esas condiciones. En segundo lugar, porque el funcionamiento de dichos elementos pedagógicos y organizativos son fuente de normas de comportamiento y de valores que asimilan los alumnos. La cotidianeidad de ese medio es lo que hace que se vaya absorbiendo por ósmosis. El *curriculum* oculto se caracteriza por dos condiciones: que no se pretende y que es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en sus aulas (MCCUTCHEON, 1988, pág. 191).

2) Por otra parte, atender a esta dimensión "oculta", significa que, al hablar de cultura como contenido del *curriculum*, hay que hacerlo en términos antropológicos más que académicos. La acepción más corriente de la misma dentro y fuera del sistema educativo hace referencia a contenidos relativos a lo que ha significado la cultura académica especializada. Una acepción legitimada por el propio sistema educativo: conocimientos y destrezas pertenecientes a los ámbitos del saber que se cultivan en las instituciones de enseñanza superior. El sentido antropológico de cultura comprende mucho más. La cultura es la conjunción de significados, convenciones, creencias, comportamientos, usos y formas de relacionarse en los grupos humanos. En las aulas y en los centros hay algo más que comunicación de conocimientos de "alta cultura"; allí se desarrolla todo un proceso de socialización de los alumnos, y los contenidos del *curriculum* real son los de esa socialización.

3) La importancia de destacar esta perspectiva estriba, además, en que resalta la importancia de los contextos o ambientes. El *curriculum* que en la realidad incide en los alumnos depende, en gran medida, de las condiciones del ambiente que se vive en los medios escolares, de los estímulos sutiles que tienen ahí su origen. E intervenir en el *curriculum* real supone modificar ese ambiente en sus dimensiones fundamentales: *físicas* (arquitectura y disposición del espacio, mobiliario), *organizativas* (formas de organizar a los alumnos en el centro, dentro de las aulas, distribución del tiempo) y *pedagógicas* (relaciones entre profesores, entre éstos y los alumnos, entre alumnos, etc.)

Con la apertura a sus dimensiones ocultas, el concepto de *curriculum* se abre hacia una realidad mucho más compleja de entender y, desde luego, más complicada de gobernar o de cambiar. Hace más borroso e impreciso el concepto, pero más adecuado para comprender la realidad. Una conceptualización tan amplia tiene sus ventajas.

Como señala CHERRYHOLMES (1988, pág. 133):

a) Puede recoger la idea más común de que el *curriculum* es una guía para planificar, enseñar y evaluar el *curriculum* oficial.

b) Incluye los aprendizajes incidentales cuya fuente es la estructura escolar como organización, con sus normas de funcionamiento.

c) Se contemplan los aprendizajes que tienen su origen en los compañeros del alumno.

d) Se asume que aquello que no queda comprendido en lo que explícitamente se pretende -el *curriculum nulo*, que diría EISNER- forma parte

también del discurso, pues es evidente que no sólo se enseña, sino que también se ocultan otras cosas. En ocasiones, bien por el argumento de que a determinadas edades tratar ciertas cosas parece inadecuado -sexualidad, pobreza, guerra, hambre, etc.-, bien por el predominio de ciertas visiones sobre otras -ocultamiento de etapas "poco gloriosas" de la propia historia nacional, etc.- lo cierto es que existe una parte de la realidad que se anula en la cultura escolar.

e) Evita tener que distinguir entre *curriculum* (lo previsto) e instrucción (lo que se hace, el desarrollo práctico), es decir, nos obliga a ver la continuidad-discontinuidad entre intenciones y realizaciones.

D) ¿A qué llamamos curriculum*? ¿A un proceso o a alguna representación del mismo? Desde la retórica de las declaraciones, los propósitos y las ideas hasta la práctica*

Lo dicho en el apartado anterior nos ayudará a comprender mejor la necesidad de un enfoque procesual de los problemas curriculares. La educación es un campo de pensamiento y de práctica donde proyectamos ideales diversos, utopías individuales y colectivas, ideologías globales o valores concretos que pretendemos se extiendan y que otros compartan, bien por vías de proposición, a través de imposiciones y también por manipulaciones soterradas. Tanta proyección y carga ideológica genera por sí misma un discurso, un lenguaje que suele, con demasiada frecuencia, desligarse de la realidad y cobrar autonomía propia. En esa medida no siempre da cuenta de la realidad, y hasta la puede ocultar y manipular. El discurso cambia y se remodela, porque, como señala CHERRYHOLMES (1988, pág. 3), hace relación a un tiempo y a un lugar, pero esos cambios no deberían confundirse con otros correlativos en la práctica a la que se refieren. No se puede decir que *lo que se dice* y *lo que ocurre* sean realidades totalmente independientes, pero sí que gozan de cierta autonomía. Por lo que es evidente que, para conocer la realidad, es preciso ir más allá del discurso que se elabora sobre la misma.

El político y el administrador de la educación dicen emprender programas que en muchos casos coinciden poco con lo que hacen o, simplemente, sobrevaloran sus acciones puntuales. Si solicitamos a un grupo de especialistas que elaboren un proyecto de *curriculum*, pondrán en el papel las aspiraciones más loables y razonables para su punto de vista. Todo ello bien fundamentado y ordenado, y no se atreverán a decir que, bajo las condiciones reales de trabajo de los centros escolares y de los profesores, se podrá hacer poco de lo que dicen. Tal vez ese desajuste en políticos y especialistas se deba a que carezcan del conocimiento de la práctica concreta, pero no sólo afecta a ellos. Si le preguntamos al colectivo de profesores de un centro o a cada uno de ellos sobre su filosofía educativa, su proyecto global, o sus planes docentes inmediatos, sus "programaciones", obtendremos visiones optimistas por lo general, bastante más completas y positivas de lo que después podrían decirnos los alumnos que ocurre en la realidad de las aulas. El significante, las declaraciones de intenciones, los proyectos, sustituyen al significado de la práctica, ocultando la realidad. Si se quiere saber lo que es verdaderamente la educación, convendría mucho más analizar las prácticas en las aulas que detenerse demasiado en el discurso embellecido. Claro

que sacaríamos bastante mal sabor de boca y además se dispone de pocos datos elaborados con rigor metodológico sobre la realidad educativa; ésta es bastante opaca y nos desenvolvemos generalmente a partir de impresiones poco contrastadas.

Si a cada concepto pedagógico o psicológico que se maneja en la legislación educativa, por ejemplo, se le extrajesen las consecuencias para ver qué condiciones son necesarias para su implantación real, qué formación de profesores se requiere, qué condiciones de trabajo, materiales, organización de clases y centros, etc. son precisos, seguramente se sería más cauto en el uso del lenguaje. Hágase la prueba con los conceptos de aprendizaje significativo, uso crítico de la información, fomento de la iniciativa de los alumnos, enseñanza interdisciplinar, flexibilidad del *curriculum*, atención integral al alumno, evaluación formativa y continua, profesores investigadores en su aula... El manejo de los conceptos sin el compromiso con la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de manifestar las buenas intenciones ocultando las miserias. En eso consiste mantener una perspectiva crítica en educación: en descubrir esas incongruencias para sanear el discurso educativo y mantener viva la utopía, forzando el cambio de la realidad. Sólo de esa forma los conceptos pedagógicos no se desgastan y mantienen su poder de presentar ideales con los que urgir a la realidad y a las fuerzas que la gobiernan.

El *curriculum* es un campo privilegiado para apreciar esas contradicciones que señalamos, la separación entre intenciones y práctica. ¿Qué país se arriesgaría a poner en su *curriculum* oficial aquello que realmente se hace en las escuelas? ¿Qué profesor asumiría el riesgo de afirmar que la cultura y los importantes y atractivos conocimientos que dice enseñar se reducen al conocimiento memorizado de unos cuantos conceptos sin relación, trabajados con actividades rutinarias, que para aprenderse han de ser sometidos a evaluaciones constantes, pues de lo contrario los alumnos no los estudiarían? Las declaraciones y las propuestas que componen el discurso curricular conforman lo que SIROTNIK (1988) ha llamado *expectativas curriculares*, cuya función es recordar deseos que quieren llevarse a la práctica, que se corresponden muy poco con los análisis de la realidad, y que, en muchos casos, son meros rituales, artificios simbólicos que suelen proliferar en momentos de reformas, cambios legislativos, introducción de modas pedagógicas, proyectos de innovación curricular, etc. En el peor de los casos son cortinas de humo que ocultan, confundiendo lo que debería ocurrir con lo que realmente ocurre.

Cuando son fruto de debates y reflexiones intelectuales y políticas auténticas, confrontados con la realidad y como arquitectura de propuestas reales de cambio, esas *expectativas* fomentan una cierta tensión ideológica que ayuda a pensar y decidir prácticas, porque colaboran en la articulación de dichas propuestas. Lo que ocurre es que, después de una historia de buenas intenciones declaradas, ya se comprende cómo el discurso camina independiente de los progresos de la práctica. Después de tantos conceptos y orientaciones innovadoras, la práctica se mueve poco. Y aquí es donde resulta útil un esquema explicativo para entender el *curriculum*; porque la realidad tiene que ver con contextos escolares y extraescolares, con hábitos de comportamiento, con medios y condiciones materiales reales, con profesores de carne y hueso, con determinada sociedad. Un argumento aparente-

mente banal debería hacernos pensar. Si la práctica dependiese de las propuestas que se hacen, sería muy fácil mejorarla y cambiarla; la historia no confirma, precisamente, esa tesis. En nuestro contexto y en otros se tiene la experiencia de que, después de cambios múltiples en las leyes, orientaciones y programas renovados, la calidad de la enseñanza no ha mejorado significativamente en una serie de aspectos fundamentales, ésta sigue sin interesar a muchos alumnos, y los profesores, a pesar de su rejuvenecimiento generacional, siguen reproduciendo viejas pautas pedagógicas. Como señalaba GOODLAD (1984), tras el análisis de proyectos, documentos y propuestas curriculares, no son metas lo que nos falta para la escuela, sino articulación de las mismas y compromiso con ellas.

Es evidente, pues, que para conocer el *curriculum* es preciso ir bastante más allá de las declaraciones, de la retórica, de los documentos, o mejor dicho, quedarse mucho más cerca de la realidad. Lo que resulta evidente es que, a través de las plasmaciones del *curriculum*, se expresan más los deseos que las realidades. Sin entender las interacciones entre ambos aspectos no podremos comprender lo que les ocurre realmente a los alumnos y lo que aprenden. Cualquier discurso educativo debe servir al desvelamiento de la realidad para hacerla progresar más que a su embellecimiento enmascarador.

STENHOUSE (1984), después de pasar revista a múltiples concepciones y definiciones de lo que es el *curriculum* concluye:

> "Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del *curriculum*. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas.
>
> Me parece, esencialmente, que el estudio del *curriculum* se interesa por la relación entre esas dos acepciones: como intención y como realidad. Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas" (pág. 27).

Precisamente, perspectivas como la de este autor han planteado el *curriculum* como un medio para trasladar ideas a la práctica y, por ende, los estudios y propuestas curriculares tendrían que clarificar cómo hacer esa traslación y cómo tiene lugar en la realidad. El *curriculum*, al querer plasmar un proyecto educativo complejo, es siempre un vehículo de supuestos, concepciones, valores y visiones de la realidad. De esta suerte, en el estudio del *curriculum* aparece una dimensión procesual muy sugestiva: cómo las ideas que lo sustentan, los contenidos declarados explícitamente se van transformando en prácticas. Podemos pretender enseñar a leer o enseñar ciencia, y querer hacerlo bajo el amparo de ideas como la de fomentar en los alumnos la aptitud y actitud de que utilicen esos elementos culturales para analizar la realidad social que les rodea. ¿Cómo a través de experiencias educativas se realizan esos objetivos bajo ese principio?

Como bien señala GRUNDY (1987), nuestro pensamiento está condicionado para considerar más el *curriculum* como una realidad, producto u objeto, algo tangible, un plan elaborado que después se plasmará en la realidad, en vez de entenderlo como un proceso, una praxis, en el que ocurren múltiples transformaciones que le dan un particular sentido, valor y significado. El que

se caracterice como *praxis* significa que en su configuración intervienen ideas y prácticas, que adquiere sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones, que todo él es una construcción social. Si adoptamos una conceptualización reificadora buscando algo tangible, plasmado en un plan, nos hace proclives a entender que el *curriculum* es la plasmación de esos planes o diseños que lo reflejan (documentos de prescripciones, guías didácticas, libros de texto). Generalmente el plan estructurado que más se impone a ser considerado como tal es el *curriculum oficial*, como lo denominaba JACKSON, porque es el que con más profusión se conoce y el que con procedimientos más efectivos trata de imponerse y monopolizar el discurso.

El *curriculum* es más un proceso social, que se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos que interaccionan entre sí [CORNBLETH, 1990, (pág. 13); GIMENO, 1988]. La realidad del mismo no se muestra en sus plasmaciones documentales - prescripciones o libros de texto- sino en la interacción de todos los contextos prácticos que señalamos con anterioridad. Para clarificar el proceso curricular y tomar referencias reales objetivadas podemos aprovechar plasmaciones de fases del proceso que expresan con diferente concreción lo que denominábamos *expectativas curriculares*, pero que por sí mismas no son el *curriculum* real. Guardan, eso sí, diferentes grados de aproximación a lo que es la práctica curricular. Son como fotos fijas de un proceso. El análisis de los libros de texto, por ejemplo, nos aproxima más a la realidad educativa que los documentos oficiales que regulan y prescriben el *curriculum*. Los planes reales de los profesores nos acercarían más que los libros de texto.

El proceso se puede captar en diferentes plasmaciones o representaciones diversas, que son los puntos de apoyo en la investigación curricular. Las más tangibles son las siguientes:

- El *curriculum* como compendio de contenidos ordenados en las disposiciones administrativas -los *documentos curriculares* (en España los llamados mínimos curriculares y más recientemente el Diseño Curricular Base). Es el *curriculum* prescrito y regulado.
- Los *libros de texto*, las *guías didácticas o materiales diversos* que lo elaboran o diseñan. Es el *curriculum* creado *para* ser consumido por los profesores y alumnos.
- Las programaciones o *planes* que hacen los centros. El *curriculum* en el contexto de prácticas organizativas.
- El conjunto de *tareas de aprendizaje* que realizan los alumnos de las que extraen la experiencia educativa real, que pueden apreciarse en los cuadernos de trabajo y en la interacción del aula y que son, en parte, reguladas por los planes o programaciones de los profesores. Es el *curriculum* llamado *en acción*. Este nivel de análisis o acepción, junto con la siguiente, es el contenido real de la práctica educativa, porque es donde el saber y la cultura cobran sentido en la interacción y en el trabajo cotidianos.
- Lo que los profesores exigen en sus *exámenes* o comprobaciones, cómo lo exigen y cómo lo valoran.

Documentos, textos, planes y tareas son las fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el *curriculum*, pero el estudio y comprensión de éste tiene que fijarse en el proceso entre fotos. To-

los contenidos de la enseñanza son cortes que representan la realidad procesual, pero ésta la compone la interacción de todo ello. Son imágenes que se suponen conectadas, al menos en el plano de las intenciones, a unos mismos objetivos; pero cada ámbito práctico en el que se realizan tiene una cierta independencia. Desde una mentalidad administrativa, jerarquizada, se han entendido como fases de un proceso de desarrollo lineal con dependencias ordenadas (de la intención hasta la práctica, como si cada escalón se comportase tal como designa el anterior, como si cada nivel de decisión obedeciera ciegamente al anterior), pero, en la realidad, tienen un cierto margen de autonomía. Por ejemplo: dos editoriales diferentes ofrecen versiones o desarrollos de las mismas directrices curriculares, pero cualquier profesor sabe que son peculiares cuando desarrollan los contenidos prescritos para una asignatura en un nivel o curso. Dos profesores con unas mismas directrices curriculares o manejando un mismo material didáctico no enseñan exactamente lo mismo en sus clases. Las diferencias indican que intervienen factores peculiares en cada fase de la representación del *curriculum*.

Un *curriculum* se podría analizar a partir de los documentos legales u orientaciones que elabora la Administración, en la plasmación que hace del conocimiento y de los objetivos educativos una editorial de libros de texto, por ejemplo. Un retrato más real de lo que es la práctica nos lo darán los planes que confeccionan los equipos de profesores en un centro o los que hacen éstos en sus aulas para sus alumnos concretos. Los trabajos académicos que realizan éstos, los exámenes que impone el profesor, en los que se valoran unos conocimientos concretos adquiridos y reproducidos de forma singular, o los que se valoren en pruebas externas, serán un indicador muy decisivo para saber qué se sugiere y obliga a aprender y cómo hacerlo. Una cosa no es independiente totalmente de la otra, pero sí que son fases en el proceso de concreción de las expectativas curriculares que le dan significados particulares a las ideas y a las propuestas. ¿A qué plasmación concreta en esas transformaciones se alude cuando nos referimos al *curriculum*? En todas ellas se expresa de forma distinta el *curriculum*, la realidad de éste es el resultado de las interacciones en todo ese proceso, tal como lo refleja la Figura 8.

Sólo una mentalidad burocratizada, con la intencionalidad de gestionar jerárquicamente las decisiones educativas, podría pretender la dependencia estricta de unas fases o ámbitos de acción respecto de otros. Pretenderlo no significaría lograrlo. Un somero análisis sobre lo que se hace para elaborar, implantar y desarrollar el *curriculum* nos dice que en esos procesos concurren multitud de acciones fuera de las instituciones escolares y dentro de ellas, unas de carácter pedagógico y otras no, que determinan la práctica real: se prescribe desde los ámbitos político-administrativos; se ordena dentro del sistema educativo según especialidades, ciclos y cursos; se decide lo que es para todos y lo que es optativo; se diseña antes de que llegue a los profesores a través de orientaciones administrativas; es objeto de organización y diseño en los centros (adscripción de profesores a especialidades, organización de profesores por asignaturas o para varias de ellas, se prevén horarios condicionantes de la actividad, módulos de tiempo con diferente valor, se adoptan líneas metodológicas en seminarios o departamentos, se da prioridad a partes de los programas, etc.); el *curriculum* lo modelan los profesores en sus planes y en su práctica metodológica; sobre el

curriculum deciden las editoriales de libros de texto al concretar directrices generales, dado que las prescripciones son siempre interpretables y flexibles; los profesores evaluan el *curriculum*, a veces por pruebas de homologación externas; el *curriculum* es objeto de políticas y tácticas para cambiarlo. Entre todos esos procesos se dan dependencias e incoherencias, porque cada ámbito de actividad práctica tiene una cierta autonomía en su funcionamiento.

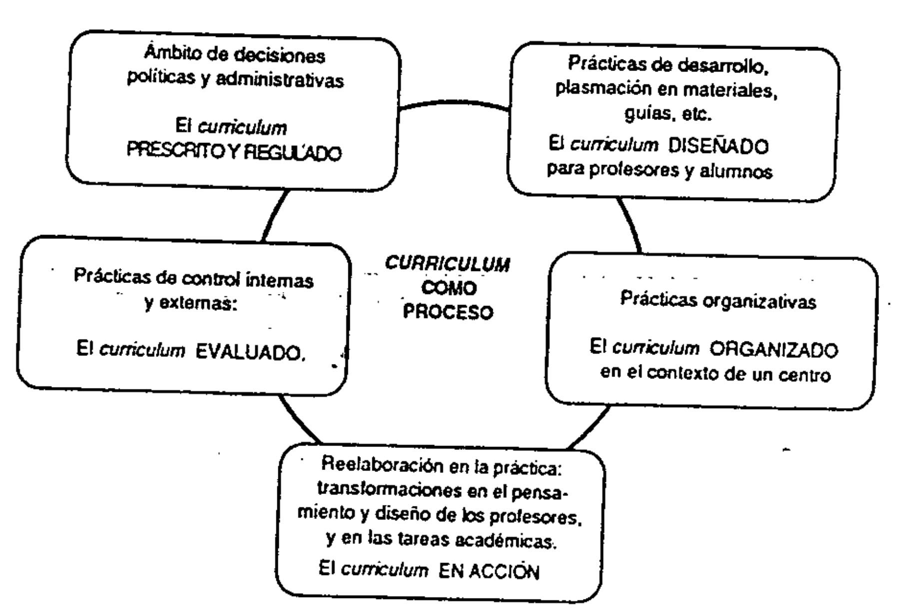


Figura 8: El *curriculum* como proceso.

Esta perspectiva *procesual* sobre el *curriculum* tiene relación con una visión sobre las relaciones escuela-sociedad en general. Si aquél es mediatizado en el proceso de su desarrollo e implantación, entonces él mismo, en tanto que *texto* de la reproducción, no tiene un valor reproductor al margen de las condiciones de su desarrollo. Dicho de otro modo: la reproducción social por medio del *curriculum* es preciso entenderla desde esta óptica procesal. Si la relación entre *curriculum* y práctica escolar no es mecánica, sino mediatizada por prácticas diversas, esas prácticas son elementos de la reproducción o, por el contrario, potenciales elementos de resistencia a la misma. No existe reproducción mecánica de la cultura al margen de las condiciones de la reproducción. La teoría de la correspondencia de BOWLES y GINTIS (1981) que ve en la escuela un aparato que se corresponde con la estructura social externa, sirviendo para reproducirlo, debe contemplar el efecto mediatizador de las condiciones escolares y la posibilidad de que éstas sirvan para ese efecto o para resistirlo, contrarrestarlo y reorientarlo. Sólo manteniendo abierta esa posibilidad cabe pensar alternativas sociales desde la educación (APPLE, 1987, pág. 81).

"La mayor dificultad, tanto de la teoría de la correspondencia de BOWLES y GINTIS, como de la tesis de la reproducción de BOURDIEU y PASSERON, es que ambas son abiertamente deterministas al insistir en que la cultura de la escuela es determinada directa y unívocamente por la clase dominante. Ambas ignoran el carácter de las culturas escolares, la resistencia de los grupos de profesores y de alumnos a los intentos de imposición cultural... y la evidencia de que las escuelas son lugares de *producción* cultural tanto como simples vehículos de *reproducción*" (BATES, 1986, pág. 19).

Un esquema conceptual del tipo del que estamos comentando para enfocar qué es el *curriculum*, lo mismo que ocurría al considerar las dimensiones ocultas, ofrece además la ventaja de comprender y plantear mejor las políticas que pretenden innovar los *curricula*. La bondad o adecuación de una propuesta curricular es preciso establecerla no como si tal proyecto -foto fija- fuese algo independiente de las prácticas y transformaciones a que será sometido, analizándolo desde una determinada filosofía o concepción psicopedagógica, sino que su valor hipotético para transformar la realidad está en ver qué potencialidad tiene para hacer que los profesores enseñen de otra manera y los alumnos aprendan más adecuadamente contenidos culturales u otros cualesquiera. Potencialidad que está en los procesos de mediación a que es sometida la propuesta, no en sus propias declaraciones de intención. La pregunta clave en nuestro contexto concreto es: ¿lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los alumnos depende de forma estricta de una propuesta elaborada por la Administración o de un proyecto confeccionado por especialistas? Depende del grado de control que se realice sobre la práctica para obligar a su cumplimiento, de la asimilación que hagan los profesores de esas orientaciones, de que los materiales didácticos que se aproximan más a la práctica traduzcan adecuadamente las propuestas, de que las condiciones materiales, organizativas, etc. no lo impidan, de que varíen los métodos y las tareas académicas, de que se modifiquen los procedimientos de evaluación. Para que el cambio curricular tenga éxito es preciso empezar por todas las condiciones prácticas que van a mediatizar la propuesta, de lo contrario ésta necesariamente va a ser traducida desde lo que existe y, por tanto empobrecida, si es que potencialmente era innovadora.

La perspectiva procesual no sólo nos sirve para conectar o apreciar desconexiones entre plasmaciones puntuales del *curriculum*, sino que pasa a ser un modelo de explicación también del cambio y de la resistencia al mismo. En una perspectiva tecnocrática, la innovación de los *curricula* se reduce al cambio de propuestas o plasmaciones curriculares; en una óptica procesual el cambio curricular consiste y exige alteraciones en todas las prácticas propias de los contextos a través de las que cobra significado real, porque lo importante es producir cambios reales en la práctica del *curriculum* que experimentan los alumnos y los profesores.

"Partiendo de la concepción del *curriculum* como proceso social contextualizado, el cambio curricular necesariamente implica cambios contextuales. En tanto que *curriculum* y contexto son mutuamente determinantes, el cambio en el primero es más probable que siga y no que preceda al cambio del segundo" (CORNBLETH, 1990, pág. 9).

(...)

"Si el *curriculum* se reduce a un producto tangible, cambiarlo significa entonces construir e implantar un documento o un empaquetado diferente del mismo" (ídem, pág. 14).

Si cambiar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos es sustituir unos temas por otros, añadir o quitar contenidos o asignaturas, modificar los libros de texto, etc., el cambio tiene probabilidad de ocurrir y se puede llegar a pensar que los nuevos *curricula* se han implantado en la práctica con esas modificaciones. Ésta sería una acepción de cambio curricular o de mejora de la calidad de la enseñanza poco exigente, entendido desde una perspectiva jerárquica. Si, en cambio, los nuevos contenidos o las sustituciones implican mejoras en la actitud ante el conocimiento, entender su valor formativo de otra manera, atender a la asimilación que hacen los alumnos, ver en el aprendizaje un proceso de construcción de significados, conectar las experiencias y aprendizajes previos de los alumnos con el conocimiento elaborado, o realizar nuevas actividades para aprender de otra forma, entonces el cambio requerido es más exigente y la simple plasmación de las expectativas curriculares en un plan tiene efectos poco significativos. Es preciso ver qué cosas y condicionantes han de cambiar para que esas prácticas se transformen de verdad.

Evidentemente, algunos efectos pueden desencadenarse de cualquier propuesta, del debate sobre las mismas, si van acompañados de una mejora sensible de la formación de los profesores y de las condiciones de la práctica, pero lo cierto es que los mecanismos que la regulan, en esa hipótesis más exigente, son otros muy diferentes. Cuanto más radicales sean las innovaciones propuestas, cuanto más novedoso sea un *curriculum*, cuanto más en profundidad se plantee una reforma afectando a la calidad de la enseñanza, tanto más depende su éxito de los mecanismos que operan en todo el proceso de concreción y desarrollo del *curriculum* y menos del plan explicitado.

Como se ve, la concepción de la transformación del *curriculum* es imprescindible en el análisis de cómo puede mejorar la calidad de la educación y de qué concepto de calidad o de cambio entra en discusión. Ponemos un ejemplo: cambiar la enseñanza de idiomas modernos para "mejorar el aprendizaje de los mismos" es susceptible de análisis curriculares diversos. Una medida puede ser empezar a impartirlos antes en la escolaridad o aumentar las posibilidades de opción entre idiomas. La regulación administrativa de esas medidas con los medios necesarios llevaría al éxito en relación con la expectativa curricular propuesta. Si, por el contrario, se entiende que cambiar esa enseñanza significa que los alumnos mejoren el conocimiento real del idioma y su uso hablado y escrito, la reforma curricular tiene otras exigencias y de poco sirve que exista un *curriculum* oficial bien estructurado, ordenado secuencialmente y presentado, porque los mecanismos para que esos *curricula* se hagan realidad en la práctica dependen de un cambio metodológico, del conocimiento del idioma y de los procedimientos para su enseñanza por parte de los profesores, de los recursos materiales y del número de alumnos por grupo y profesor, como exigencias fundamentales.

En resumen, no vale analizar los hechos tal como parece que se presentan, porque el sistema educativo lo forman muy fundamentalmente una serie de hábitos de comportamiento y de prácticas que, al haberlas vivido y experimentado, nos parecen datos de la realidad misma y, quizá por ello, no reparemos en que son opciones posibles. Desde una perspectiva fenomenológica y crítica, la realidad hay que verla en su dimensión holística, dialéctica e histórica, englobando las acciones, los agentes y las prácticas que se mezclan en los procesos educativos, como procesos sociales que son. De esta

condición se deduce, a efectos de métodos de análisis de la realidad, que las metodologías para analizar e investigar sobre el *curriculum* incorporan recursos muy variados.

6.4. Obstáculos para un marco de comprensión procesual

Son diversas las circunstancias que concurren para que esta perspectiva no se asiente en la teoría y práctica curriculares. En primer lugar, porque pervive con fuerza la concepción burocrática de la institución escolar (ROWAN, 1990) que concibe a ésta como una organización vertical con un sistema centralizado de decisiones, en la que los subordinados deberían cumplir fielmente los dictados impuestos y propuestos desde arriba, donde los procesos que se desarrollan tendrían que ajustarse a los objetivos señalados de antemano. No importa que después esto nunca se cumpla, despreciándose las incoherencias, resistencias y disfunciones que se dan en toda organización educativa. La escuela, a pesar de su fuerte burocratización, no es una organización al estilo de una empresa, sino algo más parecido a un organismo complejo y vivo donde las partes deciden hacer cosas con alguna autonomía -valga decir que también con desorden e incongruencias en ocasiones-, y en la que los procesos de negociación interna entre las partes y los que se establecen con el *curriculum* impuesto desempeñan un importante papel.

En segundo lugar, una concepción política y técnica del profesor coherente con esa perspectiva global, lo ha entendido más como servidor de un proyecto no elaborado por él, aplicador más que creador de planes de enseñanza, como señalan TANNER y TANNER (1980), alguien que interviene en problemas técnicos más que en la decisión del contenido y en la orientación del sistema escolar. En la gestión de los *curricula* dentro de los sistemas educativos complejos es evidente que a los profesores se les percibe más como funcionarios o asalariados que tienen que seguir unas determinaciones, en lugar de ser profesionales que, a imagen de lo que han sido las profesiones liberales clásicas, gobernaban colectivamente una práctica y definían los criterios del buen hacer. Desde la perspectiva que entiende a los profesores dependientes respecto de las propuestas externas, en ellos sólo puede verse a alguien que las asume o las entorpece, pero no a elementos activos que aportan sus significados propios en unas ciertas condiciones de su trabajo (DOYLE y PONDER, 1977).

En tercer lugar, toda una concepción técnica y a veces mecanicista de la enseñanza, que la ha concebido como una práctica acotada en destrezas dirigidas a conseguir objetivos concretos, en vez de comprenderla como algo complejo en donde las concepciones y decisiones de los profesores desempeñan un papel importante que da sentido y concreción a lo que se hace; todo ello ha llevado a ocuparse más por las intenciones de la enseñanza, de los planes y *curricula* diseñados fuera de la escuela que por lo que realmente se enseñaba dentro y cómo se traducían aquéllas intenciones externas. La didáctica y el *curriculum* hasta los años ochenta estuvieron muy marcados por la obsesión de definir los objetivos de la enseñanza (GIMENO, 1982) y muy poco por ver lo que pasaba después con lo que con tanta obsesión se definía.

Esta concepción técnica de la enseñanza y la visión de las instituciones escolares como organizaciones burocráticas, en coherencia con un modelo político de reparto del poder y de las decisiones en educación, han sido congruentes con esa reificación del *curriculum* de que hablamos, producto de ese reparto de poder, al que los profesores debían amoldarse y aplicarlo en la práctica. La teoría del *curriculum* tuvo en sus orígenes que sufrir necesariamente la impronta de todos esos presupuestos, ya que el principio de la misma se debe más a preocupaciones administrativas que científicas (KLIEBARD, 1975; GIMENO, 1988), pues el *curriculum* era, antes que nada, algo que organizar y gestionar, si bien la investigación señalaba datos en contra de dicha concepción. Tuvo que pasar el predominio de los planteamientos técnicos y cientifistas en el pensamiento educativo, con la recuperación de perspectivas epistemológicas desautorizadas por aquella orientación para recuperar enfoques que entendiesen la importancia de determinaciones históricas, sociales y subjetivas de los procesos pedagógicos y también del *curriculum*.

WOLFSON (1977) sugería la necesidad de incorporar esos elementos subjetivos que actúan de mediadores curriculares, especialmente los de los profesores, para que, desde una perspectiva fenomenológica, se pudiese configurar una teoría del *curriculum* que contemplase aspectos que no habían sido tenidos en cuenta por la teoría tradicional; es decir, considerar a profesores y alumnos como creadores del *curriculum*, o al menos como traductores de las propuestas que a ellos les llegan:

> "Todos los profesores (seres humanos, al fin) en todo momento perciben a los alumnos y lo que son sus responsabilidades en la enseñanza a través de su peculiar trama de creencias y supuestos. Una red que se refiere al menos a seis grupos de consideraciones o aspectos: a) para qué han de servir las escuelas, b) cómo son los alumnos y cómo aprenden, c) qué es importante (valores), d) el significado del conocimiento, e) la naturaleza de nuestra sociedad y del mundo, f) la idea que tienen de su papel como profesores" (pág. 84).

Toda una corriente de investigación reciente ha contribuido más tarde a obtener evidencias reiteradas de esa mediación. Los estudios sobre los pensamientos de los profesores y sus teorías implícitas se incorporaron para darnos una visión activa de los docentes, aunque fuese para entender por qué las buenas ideas se vienen abajo cuando se quieren realizar.

Este planteamiento destaca la importancia que tiene la calidad del profesorado como el aspecto decisivo en la mediación y desarrollo que harán de los *curricula* pensados, decididos y plasmados en materiales, cuando lo trabajen con los alumnos. Mediación contaminada de toda la cultura del profesor y no sólo de los conocimientos concretos sobre el área o asignatura que le toque enseñar. Sus creencias más generales sobre el mundo, sobre los hombres y la sociedad, son componentes esenciales de su tamiz cuando enseña. A fin de cuentas, en esa actividad práctica se muestra globalmente como persona que sabe y entiende el mundo de una determinada forma y no sólo como experto en unos temas.

Pero conviene no olvidar el papel de otros mediadores en el proceso curricular, tal como hemos pretendido plasmar, para no caer en una responsabilización excesiva de los profesores, ya que muchos de los contextos prácticos de los que hemos hablado funcionan al margen de ellos, e incluso

la regulación explícita e implícita de sus funciones es previa a su intervención.

Por estas consideraciones, los estudios sobre el *curriculum* han tenido y siguen teniendo una pretensión de cara a los profesores: la de ser más un fácil instrumento para resolver problemas ya dados -no planteados por ellos- que proporcionar recursos de análisis para percibir mejor los problemas, realizar elecciones y tomar decisiones con responsabilidad. Perdura una concepción muy fuertemente asentada: que las ideas y teorías educativas tienen que guiar las prácticas, en lugar de ser recursos para iluminarnos en las opciones que tomamos, cuya responsabilidad en educación, como en otras esferas sociales, nunca se puede remitir al conocimiento científico o a la teoría. Probablemente, el mismo profesor, agobiado en las condiciones de su trabajo, reclamará recetas para salir del paso en lugar de esquemas para ver más problemas de los que aprecia ya por sí mismo.

6.5. Algunas conclusiones para caracterizar el pensamiento educativo sobre el *curriculum*

A partir de lo comentado hasta aquí se derivan una serie de consecuencias sobre las características formales que presenta la teorización curricular o, si queremos, el pensamiento ordenado sobre el *curriculum*.

1) En su discusión se recogen los problemas "previos" a la escuela, a la técnica pedagógica: cómo, quién y por qué se decide el contenido de la educación, cómo se seleccionan y ordenan esos contenidos, cómo y quién los presenta a los profesores. Es decir, ofrece la oportunidad de entender la acción de la escuela no como algo autónomo, sino en relación con un proyecto no siempre coherente, definido fuera de ella. Lo que la escuela hace es una interpretación de una partitura que se escribe fuera de ella, no por los actores que actúan en su seno. En este sentido, toda la política de selección de los *curricula* es un capítulo imprescindible para entender la acción, porque le marcan el escenario, las reglas del juego, los márgenes de autonomía, además de seleccionar el contenido.

2) Por consiguiente, entender la *práctica de la enseñanza*, comprender el sentido de la educación, a través del análisis de las propuestas del *curriculum*, implica ir más allá de los problemas técnicos, de método, a que ha estado sometida la didáctica y la formación de profesores. La didáctica moderna tiende, y pensamos que debe dirigirse, a comprender y orientar la práctica, desbordando planteamientos meramente técnicos instrumentales, como si fuese la aplicación técnica de ideas y principios elaborados por otros campos de conocimiento. Esa orientación práctica obliga a fijarse en el análisis de los procesos que ocurren en el desarrollo del *curriculum*. De este modo, el estudio de éste se prolonga hasta la práctica didáctica o instructiva -el cómo- porque es ahí donde adquieren un valor concreto sus contenidos, debiendo analizar cómo se plasman en acciones didácticas. Cualquiera que sea el proyecto que se tenga para la escuela, su significado real y su valor está en las acciones a que da lugar, en función del contexto metodológico e institucional en el que se desarrolla.

3) Como el *curriculum* da origen o en él se entrecruzan prácticas diversas -se decide, se regula, se ordena dentro del sistema educativo, se controla, se enseña, se aprende, se evalúa, se cambia, se difunde entre el profesorado, se traduce en medios para los alumnos y para los profesores, etc.- se tiene que partir de un modelo de análisis más global que intente reflejar las interacciones que se dan entre los fenómenos didácticos de la enseñanza y otras prácticas no-didácticas pero ligadas a *lo didáctico*: organizativas, político-administrativas, de control, de producción de medios didácticos, de evaluación de *curricula*, etc. Lo que hemos llamado *sistema curricular* es un marco para comprender y sistematizar los problemas relacionados con el *curriculum*, o si se quiere, una especie de esquema formal "organizador" de la teoría del mismo, como marco de explicación. Las perspectivas epistemológicas con que se investiga o se piensa el *curriculum* no son por sí mismas teorías, sino enfoques o paradigmas que, al trabajar bajo sus presupuestos, dan lugar a una visión u otra, produciendo explicaciones diferentes.

Estudiar la práctica educativa desde el análisis de los conceptos, procesos y prácticas que se entrecruzan en el *curriculum* tiene el valor de relacionar más coherentemente problemas que afectan a lo que hacen las escuelas y nos dan una visión mejor organizada del fenómeno de la escolarización. En contraste con lo que ocurre con muchos conocimientos sobre la educación (que provienen de disciplinas especializadas que, tradicionalmente, se han repartido el estudio de la enseñanza y pretenden entender o guiar la práctica a partir de la visiones parciales), los temas curriculares se centran directamente en los hechos educativos, muestran un cierto enfoque más globalizador de los mismos. El pensamiento sobre el *curriculum* es una teoría de la práctica: pretende racionalizarla, conceptualizarla, explicarla, pero siempre en relación con la práctica real (WALKER, 1982).

Señala CHERRYHOLMES (1988) que:

> "El *curriculum* no es una derivación, como otros subcampos de la educación, que proceda de diferentes disciplinas académicas aplicadas. Así, por ejemplo, la psicología educativa tiene sus raíces en la psicología; los fundamentos sociales de la educación, en la historia y en la sociología; la filosofía de la educación, en la filosofía; (...) El *curriculum* trata de problemas que son específicamente educativos" (pág. 130).

Los estudios sobre el *curriculum* tienen ese carácter práctico, más nítidamente educativo y no derivado de disciplinas especializadas, por la sencilla razón de que la discusión de los problemas curriculares ha surgido en torno a la solución de problemas prácticos, a intervenciones en la realidad (política, administrativa, escolar, didáctica), lo que no es el caso de las llamadas ciencias especializadas, auxiliares o fundamentadoras de la educación. El *curriculum* define un territorio práctico sobre el que se puede discutir, investigar, pero, ante todo, sobre el que intervenir. Y la acción requiere integración de conocimientos especializados, y pocos de los existentes en diversas disciplinas que se ocupan por separado de la educación resuelven las necesidades de situaciones y contextos concretos.

En términos parecidos se expresa KEMMIS (1988) cuando afirma que:

> "... una lectura de la literatura actual sobre el *curriculum* sugiere que éste es un campo que ha cobrado el conjunto de problemas que en otro tiempo se estudiaba bajo la rúbrica más genérica de 'estudios educativos'. Hace 30 años se creía comúnmente que la educación era un tipo de campo mixto que requería el estudio interdisciplinar, dependiendo sus propios logros de los que se produjeran en disciplinas 'básicas' tales como la psicología, sociología, economía, historia y filosofía; sin embargo, hoy día hay menos

confianza en que los avances en esas parcelas de conocimiento propicien progresos correlativos en nuestra comprensión de la educación.

(...)

es más, si es acertada nuestra idea de que la práctica del *curriculum* es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del *curriculum* en las escuelas y la experiencia curricular en los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares" (págs. 13-14).

La misma complejidad de los problemas relacionados con el *curriculum* impide cualquier pretensión de analizar los hechos e interrogantes pedagógicos bajo claves estrictamente científico-técnicas. BEYER y APPLE (1988, pág. 5), ofreciendo lo que sería una agenda resumen de la problemática a desarrollar, afirman que si queremos hacer del *curriculum* un pensamiento que trate seriamente la práctica, se han de abordar cuestiones complejas de orden: *epistemológico* (qué debe ser considerado como conocimiento), *político* (quién controla la selección y distribución del conocimiento), *económico* (cómo se relaciona el conocimiento con la distribución desigual de poder, bienes y servicios en la sociedad), *ideológico* (qué conocimiento es el más valorado y a quién pertenece), *técnico* (cómo hacer asequible el conocimiento a los alumnos), *estético* (cómo ligar el conocimiento con la experiencia y biografía del alumno), *ético* (qué idea de moral preside las relaciones entre profesores y alumnos), *histórico* (con qué tradición contamos para abordar estas interrogantes y que otros recursos precisamos).

4) En este marco aparece una pregunta importante: ¿cuál es el papel de los profesores? Aparte de declaraciones -lo que llamamos retórica-, su actividad real está determinada por la necesidad de que desarrolle con sus alumnos ese *curriculum*. Obviamente su trabajo en las aulas es una acción enmarcada en esos contextos que conforma y moldea el proyecto curricular. El papel del profesor lo podemos ver sólo como alguien que interpreta el *curriculum* y lo enseña o contribuye a que otros lo aprendan. Pero es necesario entender que todos los componentes que forman el *sistema curricular* delimitan el ámbito de sus competencias, le marcan ciertas reglas, márgenes de maniobra y direcciones a tomar. La práctica de los profesores es un puesto de trabajo delimitado por todos esos contextos.

No nos podemos conformar con una perspectiva pasiva que vea descargar tanta determinación externa sobre los profesores. Es necesario plantearse: ¿qué papel se pretende que desarrollen ellos?, ¿servir a un proyecto decidido y estructurado fuera, o intervenir en la configuración y cambio de los contextos políticos, administrativos, organizativos, de evaluación, de innovación, confección de los materiales que desarrollan el *curriculum*?, ¿el profesor será sólo un experto en métodos de enseñar lo que se le dice que ha de transmitir, o tendrá que estar sensibilizado y capacitado para intervenir en todas esas dimensiones que señalaban BEYER y APPLE? La respuesta no es técnica, no puede darse por criterios científicos, sino que es política y ética, es decir, dependiendo de qué tipo de profesional se quiera tener.

Las consecuencias de las opciones que se adopten son importantes para regular sus funciones, sus derechos y deberes en las instituciones escolares y, sobre todo, para pensar su preparación: ¿con qué formación -instituciones, conocimientos y prácticas- responderemos al tipo de profesionalidad que se considere conveniente estimular?

6.6. ¿Existe una definición de qué es el *curriculum*?

Después de todo lo dicho en estos últimos apartados, se comprenderá la dificultad de ofrecer una definición válida de *curriculum* que sea aceptada universalmente. No la hemos dado, ni tiene sentido hacerlo, aunque existen infinidad. Todo concepto se define dentro de un esquema de conocimiento, y la comprensión del *curriculum* depende de marcos muy variables para concretar su significado.

Con algunos ejemplos de definiciones comprobaremos que, según desde qué perspectiva se formulan, su contenido es muy distinto, desbordando siempre la acepción más restringida y seguramente más extendida de que el *curriculum* es el *programa-resumen* de contenidos de la enseñanza.

Para JOHNSON (1981) desde una perspectiva conductual:

"*Curriculum* es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. El *curriculum* es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción. No se ocupa de prescribir los medios, esto es, las actividades, materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los *fines* pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y remoto. En suma, el *curriculum* indica *qué* es lo que debe aprenderse, y no el *porqué* debe ser aprendido" (pág. 73).

Es un concepto que se limita a los resultados escolares observables, como plan que articula las aspiraciones de la escuela, previo, y separado de la realización práctica de la enseñanza. Es una definición instrumental que se elabora dentro de un marco donde el sentido, origen y práctica a que da lugar el *curriculum* no se consideran. Seguramente este tipo de concepciones dan pie a que por tal se entiendan solamente las necesidades administrativas expresadas en el *curriculum* prescrito.

Existe una serie de concepciones que centran su punto de vista en la *experiencia del alumno* como punto de referencia, englobando en el concepto de *curriculum* cualquier tipo de adquisición que tengan la oportunidad de aprender en las escuelas, e incluso las que se le ocultan al alumno. Una definición que muy genéricamente incluye todo, pero que nos obliga a pensar en las dimensiones ocultas de los planes de las escuelas (MCCUTCHEON, 1988; EISNER, 1979).

Una perspectiva práctica verá en los *curricula* un vehículo de comunicación de teorías e ideas a la realidad. Este enfoque pone de manifiesto un dato fundamental: que los profesores, participando en ese proceso, son elementos activos en su concreción. Es una acepción opuesta a la idea de que tenga que ser una relación precisa de objetivos y contenidos. Ésta es la opción de STENHOUSE (1984):

"El *curriculum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (pág. 29).

Muchas otras acepciones de orientación social, como es la de KEMMIS (1988) añaden la consideración de que el *curriculum*, como representación de una cultura, es un medio dentro del que juegan en doble dirección las relaciones entre escuela y sociedad.

> "El *curriculum* es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por otro el de las relaciones entre la educación y la sociedad" (pág. 30).

EGGLESTON (1980), contempla en su concepción de lo que es el *curriculum*, además de la perspectiva cultural escolar, el problema social que supone la distribución del conocimiento que contiene.

> "... al *curriculum* le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio" (pág. 25).

Para nosotros es importante considerar en cualquier conceptualización:

Primero: el estudio del *curriculum* debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.

Segundo: se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.

Tercero: el *curriculum* es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

Cuarto: como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él.

CAPÍTULO VII

¿QUÉ SON LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA?

Por José Gimeno Sacristán

7.1. Cómo se origina el contenido de la enseñanza

> "Nuestros esquemas de lenguaje hacen que perdamos la perspectiva de que la condición de la escolaridad es una construcción social. Esa pérdida hace que parezca natural e inevitable. Parte de la "inevitabilidad" es lo que hemos llegado a aceptar como discurso sobre la escolaridad: los niños son aprendices, la enseñanza consiste en motivarlos y el *curriculum* se compone de materias como la ciencia o los estudios sociales. Utilizando el lenguaje de la escolaridad, olvidamos que aprendizaje, enseñanza y materias escolares tienen sus particulares historias. Son prácticas que no aparecen hasta muy tarde en el proceso de la revolución industrial para guiar las tareas de la moderna escolarización" (POPKEWITZ, 1987, pág. 2).

El problema de definir qué es contenido de la enseñanza y cómo llegar a decidirlo es uno de los aspectos más conflictivos de la historia del pensa-

miento educativo y de la práctica de enseñanza, condición que se refleja en muy diversos enfoques, perspectivas y opciones. El concepto mismo de contenidos del *curriculum* es ya de por sí interpretable, como veremos; y lo es, sobre todo, porque responder a la pregunta de qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza supone clarificar qué función queremos que cumpla ésta, en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con la que aspiramos lograr. Como ante esas funciones no existe una única perspectiva, en torno a la determinación de los contenidos de la enseñanza se puede apreciar una de las controversias más significativas de la historia de la escolarización y del pensamiento curricular.

7.1.1. CONTENIDOS BORROSOS EN LOS *CURRICULA* AMPLIADOS

La idea de POPKEWITZ que encabeza este capítulo es útil para entender el concepto de *contenido* de la enseñanza, como una construcción social y no darle un significado estático ni universal. La escolaridad y la enseñanza no han tenido siempre los mismos contenidos, ni cualquiera de ellos -el lenguaje, la ciencia o el conocimiento social- se ha entendido de la misma forma a través del tiempo. Lo que en un momento determinado se consideran contenidos legítimos del *curriculum* o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, proyectándose en ellos no sólo la historia del pensamiento educativo, sino la de la escolarización y las relaciones entre educación y sociedad. Por tanto, la reflexión sobre la justificación de los contenidos es para los profesores un motivo ejemplar para entender el papel que la escolaridad en general cumple en un momento determinado y, más específicamente, la función del nivel o especialidad escolar en la que trabajan. Lo que se enseña, se sugiere o se obliga a aprender, expresa los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto.

Por eso, la contestación a la pregunta de qué se considera relevante para ser enseñado no es sencilla, ni puede elaborarse únicamente desde posiciones pedagógicas, psicológicas o desde una determinada filosofía, puesto que la enseñanza no opera en el vacío. Es preciso plantearse todas las determinaciones que recaen sobre la escuela en general y especialmente sobre el *curriculum*.

Antes de avanzar en la descripción de las más relevantes determinaciones del contenido, conviene hacer una precisión terminológica sobre lo que se entiende por tal, pues estamos ante un concepto didáctico con acepciones variables en la escolaridad. El término *contenidos* se nos presenta cargado de una significación más bien intelectualista y culturalista, propia de la tradición dominante de las instituciones escolares en las que se ha fraguado y utilizado. Al mencionarlo, pensamos en elementos de asignaturas, materias, informaciones diversas y cosas por el estilo. Por contenidos se han entendido los resúmenes de cultura académica que componían los programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas. Es, por otro lado, un concepto que refleja la perspectiva de los que deciden qué enseñar y de los que enseñan, por eso, cuando aludimos a los contenidos, nos solemos referir a lo que se pretende transmitir o que otros asimilen, lo que en la reali-

dad es muy distinto a los contenidos reales implícitos en los resultados que el alumno obtiene.

¿Qué significado tiene hoy esta acepción, por ejemplo, aplicada a los contenidos de la educación del niño de 3-4 años o a la educación estética y física, por ejemplo? La ampliación de la escolaridad y el aumento de facetas educativas a atender por la escolarización en cualquier etapa, han llevado a que se utilice el término *contenidos del curriculum* con una acepción muy amplia, englobando en ellos todas las finalidades que tiene la escolaridad en un nivel determinado y los diferentes aprendizajes que los alumnos obtienen de la escolarización. Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos. Por ello hay que referirse no sólo a informaciones que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para conseguir aprendizajes tan variados como los mencionados. Con el matiz de que no todo lo que es real en la práctica es explícito, sino que hay contenidos tácitos u ocultos. Se podría utilizar la acepción inclusiva del término "contenido" que propone BERNSTEIN (1988, pág. 75) como todo aquello que ocupa el tiempo escolar.

Esta ampliación del concepto de contenido de la enseñanza tiene un carácter difuso evidente, tal como señala BERNSTEIN, dado que con él expresamos metas cuyo significado es menos claro que el de "resumen de saber académico" al que se refería la acepción más primitiva. Las pretensiones educativas son muy amplias y más difusas, la seguridad de los procedimientos pedagógicos para lograrlas es menor, y los criterios para saber si se progresa adecuadamente hacia la meta prevista son mucho menos claros. Todo adquiere una especie de "invisibilidad", fruto de la complejidad misma de las funciones escolares. Existe un consenso sobre qué es el dominio de las operaciones matemáticas elementales, por ejemplo; pero ¿qué entendemos por sociabilidad, educación de la afectividad, desarrollo personal, comportamiento independiente, pensamiento crítico y cosas por el estilo?

Como ejemplo ilustrativo, basta un repaso a la legislación vigente que ordena el sistema educativo para ver cómo el lenguaje que trata del *curriculum* escolar de las diferentes etapas educativas refleja esa tendencia hacia la ampliación "borrosa" de los contenidos. Estas declaraciones, aunque insinúan aprendizajes a conseguir dentro de áreas de conocimiento o asignaturas y, en otros casos, aluden a aprendizajes transversales a fomentar en todas ellas, reflejan el desbordamiento del sentido tradicional de contenidos académicos en el *curriculum* escolar.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE):

Artículo 13.

"La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.

b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.

c) Aplicar a situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.

d) Adquirir las habilidades que permiten desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.
f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.
h) Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal".

Artículo 19.

"La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:
a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma textos y mensajes complejos, orales y escritos.
b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada,
c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal".

Al asumir que la escolaridad va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del *curriculum* no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral, dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano.

Esta peculiaridad de los contenidos de un *curriculum* ampliado y borroso, que se configura como un proyecto de socialización general del individuo, es coherente con la transformación de la enseñanza misma como acción social. Ésta no sólo no produce cosas, objetos o artefactos del tipo que fuere, como si se tratara de realidades objetivas que se pueden manejar, apreciar, medir o evaluar con facilidad de manera incontestable. Ahora ya ni siquiera tiene que producir transmisión de contenidos tangibles. Como dice CONNELL (1985):

> "La enseñanza es un trabajo sin un objeto. En el mejor de los casos sería un objeto tan intangible -la mente de los niños, o su capacidad de aprender- que no puede especificarse sino de una forma vaga y metafóricamente. Una gran parte de ese trabajo se realiza en las escuelas, día a día, pero no produce cosas... Los resultados de la enseñanza, para utilizar el lenguaje de la investigación educativa, son notoriamente difíciles de medir. E incluso queda lugar para el debate de si la enseñanza tiene, siquiera, efecto alguno" (pág. 70).

Diversas razones explican la evolución y ampliación del término *contenidos*. Entre otras, las siguientes:

1) Por una ampliación de las funciones de socialización de la infancia y adolescencia que se adjudican a las instituciones escolares en las sociedades modernas. El *curriculum*, como resumen del contenido de la socialización le da al clásico sentido de la cultura escolar un significado de tipo antropológico, donde cultura se interpreta como la forma de pensar, sentir, hacer, actuar y expresarse de un grupo social.

2) La escolarización desempeña funciones muy diversas, como consecuencia de sus peculiares relaciones con la sociedad en cada momento histórico y en cada sociedad concreta. De la enseñanza se espera que imparta cultura, que prepare para el mundo del trabajo, que forme buenos ciudadanos y cuide del bienestar del individuo y de su desarrollo personal. Son funciones muy diferentes de las que se derivan contenidos muy variados, y hasta contradictorios entre sí, que, en cualquier caso, desbordan el significado academicista de los contenidos. Se resaltan objetivos educativos que tienen que ver con efectos de aprendizaje no exclusivos de áreas o asignaturas determinadas relevantes para la formación del alumno, como es el caso de las habilidades intelectuales y manuales, cualidades personales y hábitos de trabajo, etc.

3) La explosión del conocimiento, el flujo de informaciones en nuestra cultura y las posibilidades técnicas de acceder a conocimientos fuera de las aulas, llevan a revisar qué se entiende por contenidos relevantes con posibilidades de permanencia temporal en las diferentes áreas del saber y de la cultura. La caducidad del contenido y la evolución de paradigmas en la generación de saberes lleva a tener que seleccionar elementos de esas áreas relativos a la estructura del saber, en los métodos de investigación, en las técnicas de trabajo para seguir aprendiendo y en diferentes lenguajes. El contenido relevante de una materia lo componen los aspectos más estables de la misma y aquellas capacidades necesarias para seguir accediendo y renovar el conocimiento adquirido.

4) La misma dispersión del saber, como consecuencia del crecimiento de la información y de su diferenciación especializada, obliga a buscar elementos que sirvan para relacionar campos separados y poder así transmitir visiones globales del mundo que nos rodea. El contenido globalizador reclama atender a capacidades, nexos y conexiones entre campos especializados tanto o más que a lo que es específico de cada uno de ellos.

5) La idea de una educación permanente a lo largo de la vida y la pretensión de ligar el aprendizaje escolar al mundo en el que se está, lleva a valorar como contenidos a los hábitos de comportamiento que conviene fomentar en los alumnos con el fin de que tengan alguna proyección más allá de la escolaridad, como las técnicas de estudio y de búsqueda de información, el manejo responsable de la autonomía personal o los hábitos sociales de trabajar junto a otros.

6) Como queda dicho, la evolución hacia unos contenidos más borrosos no es una condición de la escuela sin relación alguna con otros cambios sociales. Esa pedagogía invisible, como la llamó BERNSTEIN (1983 y 1988), o psicológica (VARELA y ÁLVAREZ URIA, 1991, pág. 279 y ss.), no es neutral socialmente. Obedece al ascenso de nuevas clases medias y de nuevas pro-

fesiones, más centradas en las relaciones humanas, en la comunicabilidad a través de diversos lenguajes. Unas clases medias llamadas a cambiar de actividades laborales dentro de ocupaciones de servicios, por lo que resultarán decisivos para ellas aprendizajes formales y no contenidos precisos, así como una actitud lúdica ante la vida. Una pedagogía que no es neutral. En el fondo, defender el desarrollo de la personalidad de todos los alumnos o el bienestar del niño es una aspiración más acorde con la cultura procedente de las clases medias y más alejada de las clases populares.

Una dificultad en orden a organizar los contenidos difusos y ampliados del *curriculum* y atribuir responsabilidades a los profesores reside en que esos nuevos significados del *contenido* no encuadran con facilidad en las áreas o asignaturas en las que tradicionalmente se distribuye el *curriculum* y las consiguientes especialidades del profesorado, más allá de la enseñanza primaria y aun dentro de ésta. No olvidemos que la especialización de profesores definida en los puestos de trabajo separa horarios, métodos de enseñanza, materiales y evaluaciones. Las formas de clasificación de los contenidos a través de esas especializaciones se modifican con más lentitud que las funciones de la escolaridad y se suelen establecer según la acepción más clásica de lo que se entiende por contenido de la enseñanza. Disfunción que lleva a que muchas de las finalidades del *curriculum* queden como meras declaraciones de intenciones -retórica del *curriculum* o expectativas- que después nadie desarrolla, o a que queden a merced de las prácticas propias del *curriculum* oculto, cuyos efectos pueden tener significados muy contrarios a las pretensiones educativas. ¿Quién se ocupa y cómo de algunas de las finalidades resaltadas por la legislación que acabamos de citar? [Véase el apartado d) o el e) del artículo 13 citado, o bien el g), i) o j) del 19.]

Muchos contenidos no estrictamente académicos no corresponden a ninguna especialidad curricular o asignatura, mientras que otros están relacionados con todas. En muchos casos se refieren a procesos educativos ligados a la enseñanza de conocimientos a asimilar (la cultura como *producto*). En otros exigen fomentar actitudes, hábitos de comportamiento y habilidades que sólo se consiguen después de experiencias continuadas, que dependen estrechamente del tipo de procesos de aprendizaje que se desarrollan y de las condiciones en que éstos ocurren (referencia a la cultura como *proceso*). Los contenidos del *curriculum* se caracterizan, pues, como un proceso social y pedagógico, donde la cultura académica de tipo intelectual es sólo una parte, cobrando una especial relevancia el medio escolar global. La experiencia de aprendizaje en sí se convierte en contenido curricular. De ahí la importancia de sensibilizar al profesorado sobre las condiciones de esa experiencia, sobre la trascendencia de planificar las condiciones ambientales, seleccionar y facilitar actividades que permitan procesos ricos de aprendizaje.

Nos enfrentamos a una de las contradicciones más evidentes de la escolaridad moderna: la retórica sigue preconizando grandes finalidades, un modelo de educación integral para los alumnos, pero la práctica se reduce básicamente a la propagación de los conocimientos fácilmente ubicables en las esferas del saber asentadas por la tradición, al tiempo que en la evaluación se busca la comprobación de objetivos muy elementales; todo ello bajo la responsabilidad de profesores entrenados, en el mejor de los casos, para impartir las disciplinas y menos las finalidades no ligadas a la transmisión del

conocimiento. Las organizaciones educativas no responden a todas esas nuevas necesidades, ni el puesto de trabajo de los profesores se regula para satisfacerlas, ni la formación o selección de éstos las atiende adecuadamente.

Al no cumplirse esas condiciones, la acepción tradicional de contenidos se mantiene con fuerza en el sistema educativo, pues, en tanto que forman parte de una pedagogía más visible y menos borrosa, ayudan a disponer de significados más tangibles, a regular mejor la práctica, a organizar el trabajo a lo largo de la escolaridad, a especializar al profesorado, a seleccionarlo, a constatar algún rendimiento tangible que dé clara idea de si se progresa o no.

La incidencia real de las pretensiones de lograr una educación menos academicista ha sido más decisiva en la evolución de los métodos pedagógicos que en los contenidos de la enseñanza. Su influencia ha llegado en ocasiones a reflejarse en movimientos pendulares que han minusvalorado la asimilación cultural en las aulas, en aras del cultivo de la personalidad del alumno y de los procesos de aprendizaje; como si estas finalidades estuviesen al margen o por encima de la cultura y perfeccionaran el intelecto humano y la personalidad en general del alumno en el vacío cultural. Obviamente, sin cultura no hay funcionamiento intelectual posible ni desarrollo de la personalidad, por lo que tales movimientos pendulares acaban por caer también en el vacío.

7.1.2. ¿CUÁNDO UN CONTENIDO ES "VALIOSO" Y "APROPIADO"? CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS *CURRICULA*

"... cualquier materia puede ser enseñada efectivamente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo. Es una hipótesis atrevida, y además esencial, al pensar acerca de la naturaleza de un plan de estudios. No hay pruebas que la contradigan, y se han acumulado considerables pruebas en su apoyo" (BRUNER, 1972, pág. 51).

Esta cita de uno de los escasos psicólogos que han influido en la innovación curricular pone de relieve que no son criterios "científicos" o técnicos los que juegan a la hora de determinar cuándo un contenido ha de ser recogido por los *curricula*. No está escrito en la naturaleza humana ni se deriva de su desarrollo qué aspectos han de cultivarse o qué competencias desarrollarán los hombres. La opción depende de otros criterios. Una vez tomada la elección de que hay que enseñar estudios sociales o lenguaje habrá que amoldarla pedagógicamente al alumno, dosificarla, ordenar sus dificultades y justificarla desde el punto de vista psicológico. Si esto es cierto hablando de materias o asignaturas, más lo será cuando entramos en esos otros contenidos borrosos a los que hemos aludido. Un contenido pasa a ser valioso y legítimo cuando goza del aval social de quienes tienen poder para determinar su validez. Por eso la fuente del *curriculum* es la cultura que emana de una sociedad. Su selección debe hacerse en función de criterios psicopedagógicos, pero antes es preciso considerar a qué idea de individuo y de sociedad sirven.

Las consideraciones sociales, con muy distinta finalidad, han estado siempre presentes en el nacimiento y desarrollo de la teoría curricular

(SMITH, 1950). Desde sus orígenes (BOBBITT, 1924 y CHARTERS, 1924) se entendió que la primera pregunta que hay que plantearse cuando se quiere hacer un *curriculum* es la de cómo responder a las necesidades sociales. Estos autores partían de la interrogación: ¿qué tareas y necesidades dominantes tiene la sociedad?, ¿qué hacen los ciudadanos en el desempeño de sus papeles sociales? Miremos lo que los hombres hacen en la vida real y sabremos cuál ha de ser el contenido de la escolaridad. Más tarde, TYLER (1973), de quien parte el modelo que ha predominado para confeccionar y diseñar un *curriculum*, establecía con claridad que la "filosofía educativa y social" adoptada por la escuela constituye el primer tamiz en la selección de metas educativas (pág. 37). Recomendó que esa filosofía no sólo explicitase componentes humanísticos, formas de ver la vida y la sociedad, sino que tuviera en cuenta también los *valores materiales* y el *éxito* en la vida social.

El *curriculum* como selección de cultura sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta y se determina a través de un proceso social en el que juegan condicionamientos económicos, políticos, presiones de grupos de especialistas y algunas ideas sobre el valor de dicha selección para el desarrollo individual y del colectivo humano. Sin duda, los contenidos no son, pues, políticamente indiferentes. (Puede verse: APPLE, 1986 y 1987; BOURDIEU y PASSERON, 1977; BOWLES y GINTIS, 1981; YOUNG, 1971, entre otros.)

La selección considerada como apropiada depende de las fuerzas dominantes en cada momento y de los valores que históricamente han ido perfilando lo que se cree que es valioso para ser enseñado o transmitido, así como aquellos valores en los que se pretende introducir a los alumnos. Los contenidos, como toda realidad educativa tal como la conocemos en sus instituciones, en las prácticas pedagógicas, no han sido creados decisivamente por el pensamiento educativo, sino que son fruto de una historia. Las prácticas -la de seleccionar contenidos es una- se regulan por reglas, escritas o no, que expresan procedimientos de actuación, expectativas e intereses que no son necesariamente explícitos, como afirma CHERRYHOLMES (1988, pág. 2). Para conocer qué hay detrás de cualquiera de las prácticas es preciso explicitar las ideas, intereses, valores y mecanismos de decisión que la determinan.

Si el conocimiento científico o el relativo a las humanidades y ciencias sociales no es independiente de aquellos que lo elaboran ni de las circunstancias en las que lo desarrollan, la selección de los contenidos de la enseñanza dentro de esos campos sólo podrá entenderse dentro del sistema de influencias y de mecanismos de decisión que hacen que se consideren importantes y valiosos unos y no otros.

La dependencia del *curriculum* respecto de la sociedad a la que dice servir o a la que inconscientemente sirve es más obvia aún en los sistemas escolares modernos, que tan estrecha relación mantienen con la estructura laboral.

Resaltaremos algunos argumentos para apoyar el carácter social del proceso de selección de contenidos.

1) *La relatividad histórica*. En cada momento y lugar se ha entendido de forma distinta qué era lo valioso para ser transmitido. Cada sociedad, a través de los mecanismos de que dispone para proponer o imponer, ha seleccionado un tipo de conocimiento como digno de ser propagado en las escuelas, ha menospreciado la importancia de otros contenidos y ha llegado, incluso, a impedir el acceso a algunos a los que no se considera dignos o apropiados para entrar en el *curriculum*. La evolución de los valores sociales, el cambio de prioridades entre ciertos objetivos de la educación, la aparición de nuevas exigencias en la economía, en la cultura, etc., llevan a que se valoren más unos conocimientos que otros, se dé más valor a ciertas habilidades en los alumnos, se estimule el desarrollo de unos aspectos del individuo sobre otros. ¿Por qué es hoy un componente del *curriculum* de la educación básica la preocupación ecológica, o por qué se aspira a dominar más ciertos idiomas extranjeros que otros? Obviamente por la conciencia social que en este momento resalta el deterioro del medio ambiente, en el primer caso, o por la presión por participar en el mundo económico, de servicios y en la creación del conocimiento en el caso de los idiomas. El predominio de la ciencia sobre las humanidades, el declive de las lenguas clásicas, el auge de los idiomas modernos dominantes en la economía y en la comunicación entre los pueblos, la entrada de la informática, una cierta relativización de la importancia de la retención de información a favor del dominio de los medios para saber encontrarla y enjuiciarla, la valoración creciente del cuidado del cuerpo, etc., son algunas tendencias que reflejan cambios sociales convertidos después en exigencias para la escolaridad.

2) *La selección de contenidos del* curriculum *favorece a unos más que a otros*. El conocimiento escolar filtrado en los *curricula* tiene muy distinto valor para los alumnos según cuál sea su procedencia social y según qué posibilidades tienen de permanecer en el sistema educativo. El contenido seleccionado como dominante no es indiferente a las divisiones sociales entre grupos humanos: mujer-varón, niño rural-niño urbano, alumno de clase baja-media o alta, grupos étnicos minoritarios y mayoritarios, candidatos a obreros agrícolas o manuales frente a profesiones de "cuello blanco", etc. El *curriculum* regula no sólo los contenidos que se imparten, sino que los distribuye socialmente. Pondremos algunos ejemplos. La enseñanza de idiomas modernos se suele relegar más hacia el final de la enseñanza primaria, lo que es una conquista reciente, y sobre todo hasta la secundaria. ¿Acaso se debe la decisión a un principio técnico-pedagógico, al ser ésas las edades más propicias para aprenderlos? La experiencia y la investigación dicen exactamente lo contrario. La decisión de dar ese tipo de cultura cuando está avanzada la escolaridad se basa en el hecho de que, originariamente, iba destinada a la clase media-alta, que es la que ha necesitado ese tipo de formación. Es una decisión, pues, política. ¿Es casual que el *curriculum* de la enseñanza secundaria se haya centrado en contenidos de índole intelectual y la formación profesional en los de tipo manual, sin que esa separación tenga relación con los grupos sociales que acuden a cada una de esas dos modalidades de educación? Creemos que no lo es.

3) *No todos tienen el mismo poder decisorio*. El procedimiento mismo de seleccionar los contenidos que forman los *curricula* es un proceso político que socialmente no es indiferente, porque en él se ponen de manifiesto desiguales cotas de poder en la toma de decisiones. ¿Qué grupos, intereses y especialistas imponen prioritariamente sus puntos de vista en el proceso de determinación de los contenidos curriculares considerados como más relevantes? Los procesos de decisión en la confección y renovación de *curricula* no están abiertos por igual a todas las partes implicadas ni a todos los ciudadanos. Los poderes públicos, los especialistas, empresarios, padres, alum-

nos, profesores y los que confeccionan materiales didácticos tienen muy desigual capacidad de incidir en esas decisiones.

Las autoridades democráticamente elegidas actúan por delegación de poderes en la democracia representativa, pero esto no significa que inevitablemente trabajen por igual para todos los gobernados, ni que a todos les sea fácil controlar sus políticas. Aunque esté regulada, incluso, la participación de colectivos diversos no significa que sea real su poder de incidencia. ¿Qué puede hacer un alumno frente a la opinión de sus profesores, unos padres de baja cultura ante el claustro de un centro, o ante la propuesta de discusión de un *curriculum* complicado? ¿Qué harán los profesores, no siempre conocedores de aquello que después tienen que enseñar, frente a los administradores legitimados por los expertos? Obviamente, los profesores predominarán sobre los alumnos o sus padres; los fabricantes de medios didácticos frente a casi todos los grupos citados; la administración educativa respaldada por la política dominante más que ningún otro de esos elementos; los grupos empresariales más que los sindicatos o asociaciones de profesores; los profesionales de un conocimiento prestigiado socialmente frente a otro que lo esté menos. El proceso de decisión de contenidos descubre que los *curricula* son opciones tomadas por quien puede hacerlo dentro de un determinado equilibrio de fuerzas sociales.

Curriculum *y sociedad. Una influencia recíproca*

Si bien es cierto que la escolaridad, el *curriculum*, los profesores y los materiales didácticos tenderán a reproducir la cultura hegemónica y favorecer más a unos que a otros, también es cierto que esa función se puede aceptar con pasividad o aprovechar espacios relativos de autonomía, que siempre quedan, para ejercer la *contrahegemonía*, como señala APPLE (1986). Esta posición debe reflejarse en los contenidos seleccionados, pero sobre todo en la forma de abordarlos en la enseñanza. Existe una alternativa a esa posición que EGGLESTON (1980, pág. 70) llama *recibida*, para la cual el contenido es algo dado no negociable, no consensuado, lo mismo que su clasificación tradicional en las clásicas asignaturas, como componentes de un orden dado no discutible. La alternativa es una perspectiva *reflexiva* que entiende que el conocimiento admitido en el *curriculum* como legítimo tiene que ser el resultado de un consenso revisable y criticable, resultado de una deliberación democrática constante.

Parecida posición adopta SARUP (1990) cuando distingue la perspectiva crítica de la tradicional:

> "La finalidad del *curriculum* crítico es el reverso de la del *curriculum* tradicional; este último tiende a 'naturalizar' los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera 'naturales'. El *curriculum* crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del *curriculum* no es 'reflejar' una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo aún)" (pág. 217).

Esta distinción -reproducción o tradición frente a reconstrucción, crítica y reflexión- implica, básicamente, una actitud epistemológica y social ante cualquier clase de contenido, pero muy fundamentalmente ante los temas que son conflictivos.

La importancia y necesidad de la perspectiva reflexiva o crítica se apoya en varios argumentos: a) la importancia de descubrir los supuestos y valores implícitos en los conocimientos heredados, b) la necesidad de un cierto relativismo cultural que dé cabida a las subculturas de todos los grupos que componen la sociedad y a los conflictos entre ellos y sus intereses, c) la búsqueda de una sociedad abierta que tiene que ampliar sus horizontes y democratizar sus estructuras, d) la historia de la evolución del conocimiento que avalan la evidencia de la construcción-reconstrucción del conocimiento y la alteración de los paradigmas con los que se crean y revisan KUHN (1975). Si el conocimiento cambia con lentitud y en ocasiones radicalmente, los *curricula* no pueden ser dogmas. Si el conocimiento se construye y se revisa, la educación o el *curriculum* que lo presentase como indiscutible sería un contrasentido.

7.1.3. LAS DETERMINACIONES MAS CERCANAS DE LOS CONTENIDOS DEL *CURRICULUM*

A la determinación social, política y económica de los contenidos se le añaden otras más inmediatas, a través de las que actúan esas fuerzas, aparentemente más alejadas de las prácticas escolares. POPKEWITZ (1987) agrupa los condicionamientos de los contenidos en las siguientes categorías: a) los *curricula* actuales están marcados por una serie de ideas provenientes de los movimientos sociales de los siglos XIX y XX; b) la incidencia del profesionalismo, que ha convertido en profesiones lo que eran actividades y contactos menos formalizados entre los seres humanos; c) la fuerza de imposición "hacia abajo" que tiene la universidad; d) la intervención de la psicología en el diseño del *curriculum*. Estos factores, junto a otros que actúan contrahegemónicamente, contrarrestando y modificando de algún modo esas influencias, condicionan el relleno material del *curriculum*. Desarrollaremos algo más este esquema.

A) Ideas sociales que pasan al pensamiento educativo, aunque menos a la práctica

El pensamiento pedagógico básico que sirve de fundamento a la escolaridad moderna se fragua fundamentalmente en los movimientos sociales de este siglo y parte del XIX; está muy directamente relacionado con las transformaciones sociales que se dan en esos momentos, recogiendo cierto legado de las revoluciones burguesas del siglo XVIII y de la Ilustración, que rescataban el valor de los individuos, la fuerza de su iniciativa frente a las estructuras opresoras, la liberación de las fuerzas del desarrollo personal cuando se resquebrajan esas coerciones, la fe en la fuerza de la razón como fuente creadora frente a la tradición asimilada acríticamente, así como la atención [illegible]s necesidades de su desarrollo. Son ideas coherentes con el pre-

dominio del liberalismo económico para el que la iniciativa privada, expresión de la capacidad creadora de los individuos, cumple un papel fundamental. Individuo, cultivo de su razón, el valor de su iniciativa y originalidad, están en la base de las ideas pedagógicas (no necesariamente en las prácticas) que han configurado el pensamiento educativo "progresista" de este siglo. El *curriculum* es el alimento de esa razón y del desarrollo individual.

A esta orientación política y filosófica general se le añade el desarrollo que ha tenido la psicología evolutiva en este siglo, dando fundamento a la idea de que el alumno tiene una especificidad como individuo en proceso de desarrollo de sus capacidades. El movimiento de la *Escuela Nueva* en Europa y del *Movimiento Progresivo* en los EE UU son expresiones de la mentalidad liberal moderna que contribuyó a moldear el pensamiento pedagógico más reciente. La educación "centrada en el niño", la pretensión de crear climas favorables a la auto-expresión, el aprender en libertad, la enseñanza basada en los intereses del alumno, la adecuación de lo que se transmite a sus capacidades, el fomento de los métodos activos en la enseñanza para favorecer la experiencia personal de aprendizaje y la consiguiente relativización de los contenidos de las disciplinas heredadas, junto a la necesidad de su reorganización al presentarlos a los alumnos, son principios que han orientado la educación moderna y que continúan siendo fuente de sugerencias para una práctica que dista de realizarlos satisfactoriamente. El niño se convertía así en la fuente de revisión de los *curricula* (TANNER y TANNER, 1990). Fueron y son ideas que se proyectaban más sobre la educación infantil y primaria, aunque sus derivaciones han alcanzado al pensamiento didáctico en general.

A estas orientaciones se le irían añadiendo otras que las apoyaban y matizaban: la idea de que el conocimiento experimenta un proceso de construcción-reconstrucción histórica relativizaba el énfasis tradicional en el contenido heredado y acabado. La perspectiva reflexiva o crítica sobre el *curriculum* que hemos comentado, como orientación progresista en las relaciones *curriculum*-sociedad, llamada también *reconstruccionismo*, ha contribuido a afianzar este legado coherente de pensamiento. Todas ellas son ideas que fundamentan el valor de los procesos intelectuales en el aprendizaje, la importancia de atender a las capacidades que se pueden desarrollar con los contenidos. Éstos -aunque tengan el valor de expresar la racionalidad y sabiduría acumuladas por los grupos humanos- por sí mismos no tienen poder educativo si no se les contempla desde esta óptica pedagógica. Su legitimidad en la enseñanza se justifica en tanto sean susceptibles de servir al desarrollo de los individuos.

Son ideas que han creado en a veces contradicciones, pues en aras de la razón se puede buscar una educación intelectualista en saberes esenciales no discutibles y, queriendo servir a los individuos se puede pretender una educación de contenidos y métodos más cercanos a las condiciones de la infancia, no siempre acordes con las determinaciones del racionalismo. Tampoco han faltado las exageraciones en su aplicación. Así, por ejemplo, la idea de activismo vacío de contenidos culturales, el valor concedido a la construcción mental de los aprendices, resaltando el valor de procesos formales de aprendizaje desligados también de contenidos, junto a la negación de la cultura que llenó los *curricula* dominantes, desde la perspectiva no reflexiva, han llevado al exceso de negar el valor de lo que se considera cultura elaborada. Ya DURKHEIM (1982) advertía que:

"... no se ejerce la reflexión en el vacío, sino interesándola en objetos determinados. La única manera de formar el pensamiento es ofrecerle cosas particulares para pensar, es enseñarle a aprehenderlas, es presentárselas por el lado conveniente para que pueda captarlas, es mostrarle lo que se debe hacer para tener ideas claras y exactas. Cuando digo, pues, que hay que cultivar las facultades de la reflexión, no quiero decir en absoluto que hay que someterlas a una cultura formal, que resultaría vana; lo que hay que hacer es encontrar esas realidades sobre las que la mente debe ejercitarse; porque sobre esas realidades debe formarse. La cultura intelectual no puede tener otro objeto que hacer contraer al pensamiento un cierto número de hábitos, de actitudes que le permitan hacerse una representación adecuada de las categorías más importantes de las cosas. Estos hábitos están necesariamente en función de las cosas con las que se relacionan" (págs. 397-398).

Este pensamiento se refería a la enseñanza secundaria, pero podría extenderse como principio general a cualquier tipo de educación.

Al lado de esas contribuciones al pensamiento educativo moderno, otras perspectivas de carácter decididamente social han contrapuesto preocupaciones de tipo menos individualista y técnico pedagógico. Los movimientos revolucionarios, así como las resistencias obreras y sociales que lucharon contra los excesos del liberalismo económico y su expresión en la industrialización moderna, resaltaron el valor de la igualdad de oportunidades y la fuerte determinación que imponen las estructuras externas a los individuos condicionando los efectos de la escolaridad según la procedencia social del alumno. El principio de la educación para todos fue la expresión de la creencia en el valor universal y democratizador de la cultura como oportunidad de desarrollo, pero también como superadora de las desigualdades.

La escolarización universal sería una expresión de las transformaciones de la sociedad industrial, de la necesidad de formar y disciplinar la mano de obra y de la fe en el poder de la cultura escolar. Las conquistas sociales y económicas más recientes liberaron en esas sociedades a la infancia de la carga y explotación del trabajo adulto, dibujando esa etapa de la vida como un espacio con posibilidades reales de atención educativa, como ámbito preservado para su preparación por medio de la educación. Un espacio que no quedaría indemne a los valores y a las fuerzas sociales externas dominantes que ahora tendrían que imponerse en ese momento de maduración a través de la influencia simbólica de la educación escolarizada, gracias al *curriculum* y a las prácticas educativas a que éste da lugar. Sus contenidos dan acceso a una cierta cultura, pero también servirán a la socialización del ciudadano.

En las democracias occidentales modernas, la escolaridad y sus contenidos debían esa funcionalidad socializadora al entenderse que *curriculum* y prácticas escolares tenían que ser formadores del ciudadano en valores sociales coherentes con ese sistema de organizar la convivencia. La escuela debería organizarse como una sociedad embrionaria. Los cambios sociales llevados a cabo por ciudadanos cultos, "adecuadamente" socializados, no podrían provocar desórdenes. La conexión entre el ciudadano ilustrado, el cambio social y la escuela quedaba así establecida en el pensamiento educativo. La obra que mejor refleja esta posición es la de DEWEY (1967): *Democracia y educación*, publicada en 1916. La independencia de los individuos, el saber tomar decisiones colectivas, la aceptación del punto de vista dife-

rente al propio, el respeto a la voluntad de la mayoría, exigen unas destrezas sociales que han de cultivarse en una atmósfera escolar adecuada.

Impartir un *curriculum* común para todos, superar las discriminaciones producidas por la separación dentro del sistema escolar de especialidades curriculares diversificadas socialmente, compensar las deficiencias de origen de los alumnos para enfrentarse a los contenidos curriculares, diversificar las exigencias escolares para que las capacidades de todos tengan acogida en la escolaridad, suprimir la competencia entre los alumnos, desarrollar los valores de la solidaridad a través del conocimiento y de las prácticas pedagógicas, tratar los conflictos sociales estimulando la tolerancia ante las distintas visiones, son, entre otras, ideas procedentes de las preocupaciones sociales que se sumarán al discurso pedagógico y curricular, afectando a la selección de contenidos y a las formas de desarrollarlos en la enseñanza.

B) Conocimientos, base de profesiones

Todos los principios que constituyen el apartado anterior han calado mucho más en el pensamiento y en la retórica que en las prácticas educativas. Las fuertes determinaciones sobre los sistemas escolares modernos han impuesto otra lógica que compite con aquellas ideas de renovación educativa. Al quedar conectada la escolaridad al sistema de ocupaciones en la vida laboral, bien porque prepare en competencias generales o porque el sistema escolar expida títulos directamente ligados al ejercicio de profesiones, los *curricula* experimentan las presiones del mundo laboral y las de los consumidores de la educación para que la enseñanza tenga un carácter propedeútico.

En las sociedades con los sistemas de producción complejos y diferenciados, las actividades laborales también se diversifican y se ligan a conocimientos cada vez màs especializados. El mundo de la producción genera infinidad de categorías laborales y especialidades configuradas como "profesiones" que se delimitan, afianzan y legitiman en buena medida con la fundamentación que se supone les presta un cierto tipo de conocimiento al que se da el valor de ser preparatorio de las mismas.

Es evidente la tendencia en el actual orden social a que cada vez sean más las ocupaciones que se profesionalizan y se ejercitan, como afirma POPKEWITZ (1987), legitimándose más por el dominio de competencias ligadas a la posesión de los conocimientos previos que se consideran básicos para tales actividades, que por la competencia mostrada en el ejercicio de la actividad profesional. Esta condición social tiene importantes repercusiones para la educación, a la que, entre otros fines, se le reclama relacionarse con la sociedad, preparar a los individuos para la vida adulta, etc. Afirma el autor citado que:

> "Un elemento esencial de la transformación de la escuela fue la profesionalización del conocimiento social. Partes crecientes de la vida pública y de la privada tienden a ser definidas por patrones del discurso desarrollado por la producción tecnológica y las organizaciones burocráticas" (pág. 12).

La misma ordenación del *curriculum* por parte del Estado es una forma de intervenir en la diferenciación laboral-profesional, separando por especialidades y jerarquizando ocupaciones (KEMMIS, 1989, pág. 62).

Dicha tendencia es desigualmente evidente en las distintas esferas de actividad laboral. La relación entre conocimiento y desempeño de la profesión es muy distinta en las actividades manuales, en los servicios o en el caso de técnicos especializados, por ejemplo. Mientras que para algunas de las ocupaciones se pueden precisar qué bases de conocimiento se ligan directamente a su ejercicio, en otras esos lazos son muy difusos. La medicina es un caso de fuerte profesionalización en torno a conocimientos especializados de alto nivel de elaboración; en el profesor la relación se da en un grado mucho más débil. Si bien el binomio conocimientos fundamentantes-destrezas prácticas actúa en proporciones distintas en la preparación y ejercicio de cada profesión, hemos entrado en la era de los "expertos" para actividades cada vez más numerosas. El esquema *conocimiento fundamentante previo base de la práctica adecuada*, presente en toda la producción tecnologizada se traslada a infinidad de actividades de servicios que no son estrictamente científico-técnicas.

En ese segmento de las profesiones menos especializadas, para las que el conocimiento básico ya no es preciso, el debate se plantea en otros términos. La formación profesional menos exigente en aspectos académicos reclama la conveniencia de realizarla en el puesto de trabajo o ligada estrechamente a él. Algo que desde el punto de vista profesional es igualmente válido para profesiones "altas" de prestigio, pero en éstas no se renunciará a la legitimación que suponen los títulos académicos.

La idea de ampliar la formación básica común, por ejemplo, retrasando el comienzo de la formación especializada no es fruto de una política asentada solamente en los principios humanistas e ilustrados de dar más formación a todos, sino que, muy fundamentalmente, es la consecuencia de la evolución de un mercado laboral que necesita menos mano de obra no especializada, que retrasa la entrada en el mundo del trabajo por la misma razón y que reclama una *educación básica* cada vez más sólida para afrontar procesos más complejos y cambiantes, en los que el "saber profesional útil" es una preparación en competencias intelectuales genéricas, que antes sólo eran precisas para empleos más altos. El valor de la *formación general* se recupera de esta forma no ya por la necesidad de propiciar una visión coherente del mundo o por facilitar un desarrollo más integral de los seres humanos, razones que siguen teniendo su validez, sino por su valor polivalente en la preparación para el mundo del trabajo. Así, el discurso educativo moderno se preocupa mucho menos por la función cultural y democratizadora de las escuelas que por ligarlas a los intereses profesionales y productivos (GIROUX, 1990, pág. 230).

El *curriculum* bajo el código *racional*, tal como lo llama LUNDGREN (1983, pág. 25 y ss.), que domina la escolarización moderna, en el que las ciencias positivas abundan más que las humanidades, el estudio de las cosas más que el de los hombres, no puede ser entendido sin esta perspectiva, que no sólo afecta a estudios específicamente dirigidos a profesiones de carácter más manual -la llamada formación profesional-, sino también a los niveles educativos básicos de los que emerge la gran masa de trabajadores no

cualificados y que son la base de especialidades posteriores. La universidad no es ajena a esta tendencia hacia la profesionalización.

Ese código no sólo será argumento utilizado por los políticos, planificadores y generadores de empleo cuando emprenden o piden reformas educativas, sino que pasará a ser ideología pedagógica de los profesores y un valor asumido por los consumidores de la educación que esperan de ésta utilidades materiales tangibles. Aprender y saber tendrá sentido sólo si prepara para algo. Es lo que en ciertos ámbitos se conoce como la presión "vocacional" en la escolaridad y en el *curriculum*. En momentos de inseguridad y crisis económica, la promesa de mejores posibilidades de empleo y de movilidad social no puede pasar inadvertida para los que acceden a un mercado laboral escaso e inseguro.

Mucho tiene que ver con estas tendencias el reciente movimiento neoconservador que vela por eficacia en las escuelas al servicio de los intereses de la producción (APPLE, 1989, pág. 129 y ss.). La crítica a la escuela, a sus prácticas y al conocimiento que imparte se hace desde el punto de vista de los intereses de la producción. La llamada "vuelta a lo básico" (*back to basic*) que preconiza ese discurso conservador supone concentrarse en los aprendizajes más inmediatamente rentables, la crítica a cualquier otra "distracción cultural" en el *curriculum*, retirar el apoyo a la optatividad del alumno, olvidarse de objetivos poco utilitaristas, regresión a los métodos eficientistas, énfasis en un control más rígido del *curriculum* para que no se salga del camino previsto, aunque no se exprese siempre centralizando las decisiones curriculares, sino por otros procedimientos indirectos: regulaciones técnicas, evaluaciones externas, etc.

Efectos menos evidentes del utilitarismo del conocimiento

Este debate penetra no sólo en la orientación, selección y ponderación de los contenidos, así como en una depuración de métodos pedagógicos al servicio de lo que se ve como más útil, sino que difunde o refuerza otros mensajes ideológicos encubiertos. Así como diferentes profesiones tienen *status* desiguales, también lo tendrán los tipos de conocimiento en los que se apoyan, lo que a su vez se relaciona con que son diferentes los grupos sociales que acceden a esos conocimientos y a los correspondientes puestos de trabajo. El conocimiento de prestigio es el que se relaciona con actividades profesionales también prestigiosas y rentables para proporcionar buena situación económica a quienes las desempeñan. Conocimiento que, al ligarse tan directamente con el desarrollo económico, recibe más recursos para la investigación. A profesiones en alza corresponde el auge de un tipo de conocimiento; la tendencia inversa no es menos cierta.

Por otro lado, la fe en el poder liberador material de ciertos conocimientos los hace que sean más demandados y menos discutibles. La misma racionalidad bajo la que se estructuran, los métodos de investigación que se utilizan en ellos, cobrarán más valor ante otras perspectivas epistemológicas. Sin duda, lo que más comúnmente se entiende por científico y serio es el modelo de cientificidad de los conocimientos dominantes social y profesionalmente. La jerarquización en el prestigio de los profesores que imparten unas áreas u otras de conocimiento es otra consecuencia, así como la

desigual representación horaria que tienen diferentes componentes curriculares.

La opcionalidad entre contenidos, cuando ésta es posible, quedará impregnada de esa jerarquización social. Los mismos colectivos de estudiantes se diferenciarán por las opciones de conocimiento a las que acuden. No es casual que ciertos estudios de menor "nivel" de prestigio sean más concurridos por las mujeres, por ejemplo.

La elaboración intelectual sobre la educación, el pensamiento educativo y la investigación quedará marcada por esa ideología utilitarista. La inclinación profesionalizadora del *curriculum* lleva a una fuerte dependencia de todo el aparato escolar respecto del sistema productivo que alcanza a las legitimaciones intelectuales de esta tendencia, en contradicción, a veces, con las funciones exaltadas por el discurso humanista, social e ilustrado sobre el valor de la escolarización. Capítulos tradicionalmente importantes en la historia del pensamiento pedagógico como la formación intelectual, el significado de la educación general de los ciudadanos frente a la especialización, la educación ligada a las necesidades de los individuos, el valor emancipador de la cultura, etc., ceden lugar al discurso y preocupaciones pragmáticas o, simplemente, quedan relegados al papel de retórica que encubre la realidad. No es casual que el discurso progresista en educación se encuentre en recesión.

Todo lo que hemos citado en los apartados anteriores (A y B), clarifica el principio de que el *curriculum* tiene como fuente primordial a la sociedad en la que cobra forma. En el *curriculum* se refleja un proyecto de sociedad: de ésta procede el contenido que se considera importante, porque de ella emana toda la cultura; sociales son los valores que sirven para seleccionar los contenidos de la enseñanza considerados idóneos; en las actividades sociales se encuentra una de las fuentes primordiales de determinación de las profesiones. El análisis de la cultura que merece la pena conservar como referente del grupo (punto de vista *retrospectivo*), la respuesta a las necesidades del momento presente (perspectiva *presente*) y a qué modelo de sociedad nos queremos dirigir (perspectiva de *futuro*) son los tres frentes capitales de la discusión curricular.

C) La determinación recíproca de los niveles escolares

El lenguaje utilizado habitualmente dificulta en ocasiones entender la génesis de los significados de los conceptos que empleamos. Hablamos de educación y de sistema educativo, por ejemplo, presumiendo, implícitamente, una cierta universalidad de esos términos, sin percatarnos de que engloban acepciones diversas. El sistema educativo es complejo y en él se reagrupan tipos de educación con funciones diferentes, hasta contrapuestas en ciertos casos, con distintas trayectorias históricas que han dejado su impronta en las ideas, actitudes y hábitos pedagógicos prácticos que se desarrollan en cada tipo de enseñanza. El sistema educativo es el resultado de la confluencia de la evolución histórica de subsistemas separados a los que acudían clientes socialmente diversificados y por motivos bien distintos en unos y otros casos.

Un ejemplo evidente de esto es el de los niveles y modalidades del sistema educativo. Éste aparenta ahora componerse como una pirámide ordenada en la que un nivel se apoya en el inmediatamente anterior y es la base del siguiente; el ascenso de los alumnos por esos peldaños aparenta ser un camino de progreso natural y ordenado en el que todos pueden avanzar. Hablamos de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, o de educación elemental, media y superior, con un cierto sentido implícito de graduación y enlace entre ellas. Un orden que parece corresponderse, por lo mismo, con la continuidad cultural entre el relleno curricular de cada uno de esos ciclos temporales: existiría una cultura básica previa, otra media, ampliación de la anterior y fundamentante de la siguiente y, finalmente, otra superior. Graduación que resulta cierta desde el punto de vista de que es preciso tener acreditada la superación de un escalón como requisito para pasar al siguiente; si bien la continuidad interna real entre las "culturas curricularizadas" en cada nivel es muy discutible. Cada tramo y especialidad se ha desarrollado históricamente generando una tradición propia. La comprensión real de lo que representa cada una requiere ahondar en cómo se han configurado las subculturas académicas diferenciadas.

La aparente unidad del sistema educativo, el que éste tenga una estructura de niveles y especialidades generalmente interconectados, es un orden impuesto al mismo bastante tardíamente, cuando la escolarización obligatoria se universaliza y las administraciones de los estados tienen que ordenar la estructura escolar completa, regular las titulaciones, los pasos entre niveles, etc. Al prolongarse y hacerse masiva la educación es preciso recomponer la complejidad que representaría un sistema desvertebrado sin marcar caminos de progresión en su seno. Una prueba de ello es que en el análisis de la trayectoria de los sistemas educativos, sobre todo cuando se afrontan reformas de la estructura del sistema escolar, siempre aparece un punto clave sobre el que se polemiza: los pasos, las pasarelas, las transiciones entre niveles y modalidades, buscando, por lo general, una mayor comunicabilidad. Desde el punto de vista comparado, un sistema mejor integrado que no entorpece el paso entre niveles y modalidades de enseñanza se considera más justo, adecuado y moderno. Lo que es prueba de que se trata de ir haciendo confluir la historia de cada nivel y modalidad de enseñanza.

Como un ejemplo de nivel que está adquiriendo ahora carta de naturaleza y contenido propio en el sistema educativo podemos citar la educación infantil. Obviamente, no ha surgido como la base previa necesaria de la educación primaria, ni ésta se constituye siempre como continuidad de aquél, sencillamente porque el origen de la educación infantil es posterior. El *curriculum* de ambos tramos de la escolarización no guarda necesariamente una coherencia estricta en cuanto a su continuidad. La educación infantil surge como necesidad de asistencia a la familia al hacerse ésta nuclear y acceder la mujer al trabajo fuera del hogar. Una vez creado se tratará de engarzar el nuevo nivel con el resto del sistema, ordenarlo y aclarar su *curriculum*, porque, en tanto los alumnos pasan de un tramo a otro de la escolaridad, lo que aprenden en cualquiera de ellos no será indiferente para el próximo.

Otro ejemplo evidente de autonomía en su génesis y desarrollo es el de la educación profesional. La incorporación de los niveles superiores de la misma a la universidad -las ingenierías- ha ocurrido muy tarde, porque nacieron al margen de ella. En los niveles inferiores, la formación para los oficios tuvo su origen en los artesanos, en el propio puesto de trabajo. Dentro del sistema escolar ha sido más un subproducto que una parte sustancial del mismo. Ha ido a ella quien no podía hacer otra cosa. Hoy se debate y se duda si es mejor una formación práctica dentro del sistema escolar, ligada más directamente al puesto de trabajo, o en régimen de alternancia con éste, porque no está claro que los objetivos específicos que tiene que cubrir los cumpla adecuadamente dentro de los "moldes académicos establecidos" en el sistema escolar.

El sistema educativo crece como un paraguas acogedor de diferentes niveles y tipos de educación; se transforma progresivamente para dar cabida a modalidades educativas peculiares, con funciones y origen distintos, con clientelas también diferenciadas, tratando de constituirse como una red donde los sujetos recorrerán caminos y tramos de distinta duración. En coherencia con el origen histórico diferenciado de cada nivel, la unidad pedagógica del todo con un *curriculum* distinto pero con cuidada continuidad, es una ficción o, simplemente, un objetivo y un deseo. Dentro de cada nivel y especialidad anidan *curricula* y estilos en parte semejantes y en parte diferentes, con relaciones fuertes o más débiles entre los supuestos que los sustentan en cada caso.

No es inútil recordar que, curiosamente, el nivel superior o universitario es el que primero se estructura desde un punto de vista histórico y que la enseñanza primaria es la última en configurarse como nivel propio, base de los siguientes, pues en sus orígenes tuvo más bien un carácter asistencial no masivo. Su universalización comienza a finales del siglo XIX y se logra, y no por todos los países, durante el XX. Citábamos que la educación infantil lo está haciendo ahora. El nivel medio o de enseñanza secundaria tiene su origen en la preparación de los alumnos para la enseñanza superior, más que ser la prolongación de la cultura elemental y general que se daba en la enseñanza primaria. Sólo después de la Segunda Guerra Mundial surge la necesidad de una enseñanza secundaria obligatoria universalizada en los países más desarrollados, objetivo que dista de conseguirse en otros muchos.

La diacronía histórica de los niveles educativos, los cuales sólo desde la actualidad -un final provisional de su evolución- pueden verse con una cierta coherencia interna, la recordamos aquí para explicarnos el hecho de que en los niveles medios y superiores se generen necesidades, estilos pedagógicos y tipos de *curricula* que pueden ser poco coherentes con los anteriores y, en esa medida, ser fuente de presión que distorsionará la filosofía curricular propia de los niveles inferiores. Las influencias de estilos educativos y de orientaciones curriculares entre niveles dependerán de las peculiares relaciones que se establezcan entre cada dos niveles y/o modalidades dentro del sistema educativo.

Para poner en relación esta especie de leyes abstractas con experiencias al alcance de todos los que han pasado por diversos niveles de educación, mencionaremos dos ejemplos de esas relaciones conflictivas. *Uno* se refiere a la discusión sobre la pretensión de lograr una educación infantil diferenciada del sistema de educación primaria, con sentido educativo propio y hasta en centros separados, para que no sea "pre-escolar" y se libere del estilo academicista prematuramente inclinado a los aprendizajes y hábitos escolares dominantes en la educación primaria. Argumento que sirve, por

el contrario, a partidarios de la unión entre esos dos niveles, precisamente para "contaminar" la educación primaria en sus primeros cursos del estilo y filosofía de la educación infantil. ¿Define la educación infantil una pedagogía exclusiva que conviene que desarrolle un estilo, si no aislado, sí lo suficientemente propio para que no se convierta en una fase preparatoria de otro nivel? El dilema arranca de las funciones que cumple este nivel educativo: cuidado de la infancia, estimulación del desarrollo y fuente de aprendizajes base de la escolarización posterior.

El otro ejemplo se refiere a la conflictividad que aparece en la enseñanza secundaria. Teniendo ésta su origen como preparación de minorías para la enseñanza superior, al extenderse cuantitativamente, pasa a formar parte de la educación básica; no todos sus clientes tendrán como destino la Universidad. ¿Cuáles deben ser sus objetivos dominantes: servir a la continuidad de la educación general o a la especialización que reclama la enseñanza universitaria? ¿Sus contenidos tienen que ser anuncios de la especialización o deben servir a otros objetivos generales? ¿Se facilita la integración de conocimientos para hacer más inteligible el mundo o se parcializa el saber en asignaturas especializadas tal como exige el nivel superior, con la correspondiente consecuencia en la especialización del profesorado? El tipo de conocimiento legítimo, la forma de organizarlo y los énfasis al impartirlo pueden y deben variar bastante según la opción que se tome. La tradición nos ha legado el afán por la especialización propedéutica en materias que se consideraron básicas. Si la enseñanza secundaria se universaliza y hasta se hace obligatoria, esta perspectiva, si no errónea, sí que debe corregirse. Estas tradiciones han legado un concepto de profesor de secundaria como "especialista", mientras que el de primaria será un "generalista".

Este panorama de historias particulares y de conflictos nos sugieren la necesidad de entender los tipos de *curriculum* que dominan en cada nivel educativo como un reflejo de la función social que tiene encomendada, según a quién y a qué esté destinado. Además sirven para explicar los conflictos e influencias mutuas entre los *curricula* de todas las especialidades y niveles. Es preciso recordar un hecho básico: hay niveles del sistema que están hoy diseñados para que todos los alumnos pasen por ellos, que conforman lo que se denomina escolaridad obligatoria, y junto a ellos existen otros no obligatorios que es lo mismo que decir que están destinados sólo a una parte de la sociedad y son selectivos, simplemente. Destinatarios distintos y carácter selectivo u obligatorio definen necesidades curriculares diferentes y desatan mecanismos de comportamiento pedagógico diferenciados.

Los niveles superiores de enseñanza tienen una historia más larga y tradiciones muy asentadas, sirven a intereses y a las minorías más potentes en la sociedad, en ellos se educan las élites, en ellos viven los especialistas por antonomasia del conocimiento que legitiman lo que es y no es sustancial. Por eso difunden "hacia abajo" su impronta curricular y hasta pedagógica. Un aula de educación primaria se parece demasiado a cualquier ambiente escolar transmisor de la Universidad como para no pensar en una reproducción pedagógica de formas de comunicación, control, disposición del tiempo y del espacio, etc. La reproducción de la mentalidad curricular legitima no sólo un tipo de contenido, sino una determinada mentalidad y estilo cognitivo de los profesores, un *ethos* de los centros escolares, mediatiza las aspiraciones de

los padres, se plasma en aquellos que confeccionan los textos escolares, en las formas de evaluar y, por supuesto, en políticos y administradores.

Recuerda POPKEWITZ (1987) que:

> "Mientras el debate sobre el *curriculum* continua, la inclusión de las categorías universitarias del conocimiento en las escuelas legitima tanto al conocimiento como a sus poseedores" (pág. 14).

En correspondencia, las formas de entender los contenidos en los niveles de prestigio se difunden por todo el sistema educativo. Los demás saberes son remedos, aproximaciones o, en el mejor de los casos, "pasos elementales previos" para llegar hasta allí. Los "profesionales del conocimiento y de la cultura" que no son del nivel más prestigiado son, básicamente, reproductores de aquellos conocimientos y cuidadores de niños y jóvenes. Sólo en medios culturales, sociales y pedagógicamente más sensibilizados se comprende la relación contraria: que la pervivencia y, sobre todo, la expansión de un estilo elitista en los niveles superiores depende de actitudes intelectuales cultivadas en niveles medios y básicos de enseñanza, en los que la "experiencia intelectual y cultural" tiene poco significado personal para sus receptores cuando los *curricula* son meros resúmenes de los saberes especializados.

D) ¿Existen fórmulas técnicas para determinar los contenidos?

> "Las teorías no pueden esperar comprehender la amplitud y la diversidad de las razones y acciones requeridas para hacer funcionar el *curriculum*. Los materiales de la teoría son las abstracciones y las generalizaciones; los de la práctica curricular son los hechos reales, los profesores reales y los niños reales" (KEMMIS, 1988, pág. 68).

¿Disponemos de algún tipo de racionalidad científica -con las reservas con que se puede utilizar esta expresión en el conocimiento sobre la educación- para legitimar técnicamente las decisiones en el proceso de elaborar y desarrollar en la práctica el *curriculum*? ¿Puede esperar el político o el profesor una segura guía, alguna ley científica en sus decisiones que parta del conocimiento pedagógico o psicológico? Ésta es la pregunta de quien rehuye los problemas de fondo para ampararse en las formas, o la de quienes esperan que, a semejanza del mundo de las realidades materiales, puedan encontrarse leyes que le expliquen el mundo y le guíen en su manipulación y transformación. Son las preguntas de quien somete a un esquema de racionalidad científica de tipo positivo algo que es un problema de opciones cargadas de valor. La mentalidad científico-técnica busca respuestas al *cómo* deben hacerse las cosas, pero no al qué *debe* hacerse (KEMMIS, 1988). Los fenómenos educativos son construcciones sociales y no se puede pensar en que haya una respuesta única e idónea para cada aspiración, pues existen soluciones múltiples, pero no equivalentes. Las decisiones básicas que se toman en el *curriculum* son, fundamentalmente, sociales y morales con un significado político: qué cultura dar y a quién impartirla. La aplicación de metodologías científicas sí puede servir para evaluar las consecuencias de las decisiones que se toman, analizar cómo reaccionan los sujetos, ver si los contenidos seleccionados son factibles a una edad, por ejemplo, contrastar

experiencias e iluminar el proceso de toma de decisiones o la revisión de las ya tomadas. Esos métodos pueden ayudar a ensayar y contrastar la puesta en práctica de un *curriculum ya decidido.*

Los estudios curriculares, cuando han pretendido tecnificar la toma de decisiones, han contribuido a ocultar los problemas básicos. La teoría dominante en el *curriculum*, derivada de los supuestos de TYLER (1973), ayudada por modelos de instrucción para el aprendizaje de materiales muy concretos, ha difundido la creencia de que la confección de un *curriculum* era cuestión de seguir unos pasos precisos, determinar en niveles de progresiva concreción las metas de la escuela, apoyándose en conocimientos seguros y en técnicas de gestión y de análisis de aprendizajes y de necesidades sociales. KEMMIS (1988) cree que así:

"... relegaba a los encargados de confeccionar el *curriculum* al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y convertía a los profesores en técnicos" (pág. 62).

Pero recordemos que el mismo TYLER proponía a la *filosofía educativa y social* como el primer filtro del *curriculum*, por delante de la psicología, que es uno de los pilares de la pretendida racionalidad de los *curricula* en la escolaridad moderna. La psicología no puede darnos las respuestas elementales a la determinación de los *curricula* como pretende toda una filosofía aparentemente cientifista. La psicología del aprendizaje era para el autor citado un segundo filtro que dirá si el contenido de la selección se adapta o no al alumno. Sin embargo, en todo nuestro siglo la psicología ha sido el instrumento principal de racionalización, control y legitimación de las decisiones curriculares tomadas (LUNDGREN, 1983).

Es cierto que el pensamiento psicológico sobre el niño, desde STANLEY HALL, ha desempeñado un importante papel en la formación del pensamiento progresista en educación durante el siglo XX y ha contribuido a reconstruir el *curriculum* desde el niño, como dijimos anteriormente. Así se cuestionó la validez de los métodos que no consideraban las peculiaridades de los alumnos ni atendían a las condiciones de los procesos de aprendizaje. Pero si los descubrimientos psicológicos son importantes, junto a otras aportaciones, para orientar opciones metodológicas en la educación y para analizar la idoneidad de las prácticas vigentes, sus hallazgos no pudieron ni pueden ahora contestar a la pregunta básica de qué es lo que los niños y adolescentes deben aprender.

Afirman TANNER y TANNER (1990):

"...aunque de hecho pueda demostrarse que los niños pueden aprender ciertas cosas o que el aprendizaje de ciertas cosas puede ser acelerado notablemente no resuelve el problema de las prioridades y opciones del *curriculum*" (pág. 104).

O, como comenta POPKEWITZ (1987):

"La búsqueda de una racionalización de la conducta personal se extendió a la conducta de la escolarización. Buena parte del discurso sobre la escuela al cambio de siglo se organizó alrededor de los principios de la psicología educativa (...) Para comprender la psicologización del *curriculum* es preciso que consideremos que la psicología no es algo natural con la selección y organización del conocimiento escolar. Los problemas

acerca de éste no se pueden derivar de los interrogantes psicológicos o de la ciencia social. La elección de un *curriculum* implica problemas filosóficos, políticos y éticos.

Los psicólogos descontextualizan los problemas curriculares reformulándolos como se plantean desde la administración y la eficiencia" (págs. 17-18).

Así se ha dado la impresión de que confeccionar un *curriculum* es un oficio de especialistas, como si sólo ellos poseyeran las claves de lo que deben hacer la escuela y los profesores. Bajo un lenguaje aparentemente científico se oculta la naturaleza de las opciones que se toman. En la actualidad, el *saber* sobre el *curriculum* es disperso y sigue paradigmas de pensamiento muy distintos, pero se entrevé una línea directriz fundamental: el que ese saber no es una pretendida guía de pasos a dar, sino que más bien, quiere servir de ayuda en el análisis para iluminar la toma de decisiones, hacer explícito lo oculto, concienciar sobre los problemas, discutir lo que parece dado y natural, cuestionar las realidades, analizarlas y contrastar experiencias de sistemas educativos, de innovaciones pedagógicas de profesores y centros.

Hemos tratado de demostrar que el *curriculum* es objeto de muchas prácticas y que se expresa y concreta en ellas, que se moldea en multitud de contextos, siendo afectado por fuerzas sociales, por marcos organizativos, por los sistemas de producción de materiales didácticos, por el ambiente del aula, por las prácticas pedagógicas cotidianas, por las prácticas de evaluación, diciendo que todo él es un proceso social. ¿Es realista pensar en disponer de un conjunto de leyes y de principios que, a modo de guía científica, apoyen técnicamente las decisiones que se toman en todos esos ámbitos? ¿Pueden los estudios curriculares o la teoría del *curriculum* ser un conjunto de normas científicamente validadas para regular la práctica que implican las decisiones en todos esos ámbitos? Sencillamente, no. Más bien se trata de contestar al interrogante, como decía REID (1978, pág. 49): ¿qué tipo de problema es el problema curricular?

Un interrogante que se puede contestar teniendo en cuenta las premisas siguientes: 1) Los temas curriculares son de tipo práctico, a resolverse dentro de contextos concretos, no son un problema teórico genérico. 2) Existen variadas formas de resolverlos no equivalentes. 3) Son problemas que se presentan como inciertos, porque se producen conflictos entre fines y opciones, porque están ligados a situaciones únicas. 4) Tienen todos esos rasgos porque, a la postre, la pregunta fundamental es ¿qué *debemos* enseñar? La respuesta que da el *curriculum* es una opción concreta, pero caben muchas posibles. Se desarrollará en unas aulas determinadas y no en ambientes ideales ni universales, en un tiempo y en un espacio, con unos medios y con ciertos profesores. Su beneficiario no será un alumno ideal descrito por la psicología, sino encarnado en una cultura (SCHWAB, 1983, pág. 203).

Por tanto, la racionalidad que ha de guiarnos a la hora de determinar un *curriculum*, unos contenidos, no es la búsqueda o creencia en la receta, en la regla segura, sino que debemos apoyarnos en procedimientos que este último autor llama de *deliberación* o de razonamiento práctico; y la primera ayuda que deben prestar tales procedimientos es la de plantear los interrogantes que han de responderse y explicitar las posiciones desde las que se toman decisiones provisionales. El problema fundamental a la hora de confeccionar

un *curriculum* no es, pues, ver en qué racionalidad científica se fundamentará, sino establecer los procedimientos más aceptables en la deliberación que ha de seguirse al configurarlo.

Es una posición que sugiere toda una filosofía para el comportamiento en el diseño curricular, que veremos más tarde, junto a una redefinición de la misión de los profesores y a un modelo de entender los cambios en educación y el papel de los agentes educativos. Más que una simple metáfora, se trata de la conjunción de múltiples principios reflejo de una filosofía y una ética profesional situacionales, amparados en una *epistemología de la incertidumbre* en el pensamiento educativo. No debemos aspirar a normas técnicas, sino a principios de comportamiento ante situaciones.

> "Los investigadores no han sido capaces de encontrar comportamientos individuales de enseñanza que sean efectivos en todas las situaciones... desalentadores han sido los intentos de construir modelos de instrucción que trasciendan las dificultades inherentes al estudio de cualquier conducta individual" (TOM, 1984, págs. 51-52).

El enfoque *deliberativo* es una imagen o una metáfora coherente con un sistema descentralizado de gestión que plantea, por un lado, la apertura de las propuestas curriculares, sea cual sea el agente que las presente, por otro lado el papel activo de los profesores en la modelación de las mismas y, finalmente, una actitud democrática de elaboración de respuestas ante situaciones prácticas concretas. La deliberación, como dice SCHWAB (1983, pág. 208), implica comunicación entre los participantes en la comunidad educativa, consideración amplia de alternativas, rastrear las consecuencias de las decisiones tomadas en función de los intereses y percepciones de todos los participantes. Requiere conectar a muchos especialistas y a todos los implicados en un proceso continuo de discusión y evaluación de resultados para mejorar constantemente la práctica. Es, pues, un avance democrático en la forma de concebir la práctica pedagógica.

En palabras de REID (1978), la perspectiva deliberativa es:

> "el método por el que se resuelven la mayoría de los problemas cotidianos, llamado deliberación o razonamiento práctico. Es un proceso intrincado, social, en el que se ponen de manifiesto destrezas intelectuales, individuales y colectivas, por el que identificamos interrogantes a los que debemos responder, establecemos plataformas para decidir sobre respuestas y elegimos ante las soluciones posibles. Sólo que, al ser una actividad cotidiana, tendemos a infravalorarla y a poner poco esfuerzo en comprenderla" (pág. 43).

Como método, la opción deliberativa ante la incertidumbre es más una actitud que un conjunto de etapas claramente establecidas. Tiene una peculiaridad básica, como señala MCCUTCHEON (1988):

> "que descansa en una condición previa: la de que los profesores son profesionales dedicados, responsables y moralmente comprometidos con su trabajo, mientras que en la perspectiva tradicional el *curriculum* aparenta algo a ser usado porque se asume que es el producto de decisiones de expertos" (pág. 200).

La deliberación se entiende que se realiza en todo el proceso en el que se toman decisiones, desde la planificación, pasando por la realización en clase, hasta cuando se reflexiona después de ocurrida la acción. Presupone a profesores que colaboran dentro de equipos, dentro de un mismo ciclo o etapa y entre materias. Es el proceso que interviene cuando se realizan proyectos para un centro, para un grupo de alumnos, o cuando, a partir de materiales curriculares realizados por otros, se analizan formas prácticas de aplicarlos en una situación concreta.

7.2. La cultura de la enseñanza obligatoria

Desarrollar conceptos referidos al *curriculum* en general tiene el interés de servir a la comprensión de la escolarización y de los mecanismos que rigen la cultura escolar, pero se cercenan los valores del análisis al olvidar que esa cultura se diversifica ampliamente según el tipo de alumnos a los que se dirige y de acuerdo con la función que cada etapa o modalidad de enseñanza desempeña en el conjunto del sistema educativo. La institucionalización de la práctica escolar se manifiesta de diversas maneras, pues, como ya hemos comentado, la unidad de este sistema es una abstracción.

El concepto de *enseñanza obligatoria* sirve para introducir en el debate y análisis del *curriculum* una peculiaridad que marca decisivamente la función cultural de los niveles escolares comprendidos en esa etapa educativa. La obligatoriedad de la enseñanza no sólo es un referente básico de las políticas educativas, sino que también en ella se expresa toda una filosofía pedagógica que se traduce en los contenidos del *curriculum*.

Los límites de edad en la escolaridad obligatoria varían entre los países y según las circunstancias históricas que han afectado a cada uno de ellos. Los topes de edad entre los que oscila los marcan básicamente las posibilidades económicas, coherentes con un determinado nivel de desarrollo y con una política sensible hacia el servicio social que es la escolarización. La discusión sobre la conveniencia pedagógica de unos límites de edad u otros es subsidiaria ante la realidad del condicionamiento económico básico. En España la obligatoriedad abarca la etapa de la vida del alumno que va de los seis a los dieciséis años, que comprende la educación primaria y la secundaria obligatoria.

La obligatoriedad implica que la institución escolar acoge a todo tipo de alumnos que pueden beneficiarse de ese derecho en las edades que aquélla comprenda. En cuanto a los contenidos del *curriculum*, la enseñanza ha de pensarse como una oferta cultural válida para todos, la base de una cultura general de la que todos puedan sacar provecho, aceptando a los alumnos tal como son en un momento o ambiente dado. Pretender someterlos a un patrón académico-cultural preestablecido o seleccionarlos y jerarquizarlos de acuerdo con las posibilidades de cada uno para seguir ese patrón es contrario al derecho que todo alumno tiene de beneficiarse de la escolaridad obligatoria. Ésta es un tramo educativo que tiene una justificación social, es una oferta para todos; lo que, sin lugar a dudas, produce problemas organizativos, al existir en los centros alumnos con ritmos, posibilidades y limitaciones de partida muy distintos. Éstos inconvenientes deben subordinarse a la filosofía social que orienta a la educación obligatoria.

7.2.1. SIGNIFICADO SOCIAL DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

El origen, mantenimiento y progresiva prolongación de la escolaridad obligatoria tienen varias justificaciones:

1) Posee el carácter de ser un *servicio social*. La educación no puede ser privilegio de un grupo en una sociedad que pretenda ser libre y democrática. Todos los individuos tienen derecho al acceso a los bienes culturales, a la preparación para un puesto de trabajo y a ser capacitados para participar en la sociedad de la que forman parte. Por eso es un servicio financiado por los estados modernos, aunque se imparta en instituciones no sólo públicas, sino también privadas. Aunque las circunstancias de cada país varían, la misma filosofía social democratizadora que dio origen a la educación obligatoria como servicio gratuito a los alumnos, hace que esté organizada por el Estado en calidad de servicio público, con tendencia a ser impartida en instituciones públicas. Al fin y al cabo, salvo excepciones de instituciones asistenciales, generalmente la iniciativa del Estado es la que ha atendido a los más desfavorecidos.

La filosofía básica de la enseñanza obligatoria es la de paliar desigualdades de origen entre los ciudadanos (económicas, culturales, geográficas), pues si éstos fuesen abandonados a sus propios medios no podrían acceder por igual a la escolarización, lo que en nuestra sociedad resultaría discriminatorio, dado el valor que tiene la cultura en abstracto y las acreditaciones que proporcionan las instituciones escolares.

2) La obligatoriedad representa un proyecto de socialización del ciudadano, la oportunidad y la intención de sentar las bases de una cultura común para todo un grupo social, que, a modo de nexo de unión, fortalezca las bases de cohesión del mismo. Esta función es primordial en la creación de los estados modernos como recurso para fortalecer la vertebración entre subgrupos y subculturas. La educación, con su efecto socializador, homogeneiza creencias, aspiraciones, valores y comportamientos básicos para mantener el orden en una sociedad compleja. Los Estados y la propia sociedad moderna, a través de los servicios que brindan y de las instituciones que la articulan, regulan cada vez más por caminos no coercitivos, de manera simbólica, las vidas de los hombres, sustituyendo parcialmente la acción de otros agentes socializadores como la familia.

3) En una sociedad con procesos de producción complejos se reclaman dosis importantes de preparación previa en competencias muy generales para participar en ellos, retrasando cada vez más la entrada en los puestos de trabajo. La misma evolución de los procesos de producción permite que el funcionamiento del aparato productivo pueda mantenerse con menos mano de obra, facilitando la liberación del trabajo a los más jóvenes. Se libera así un espacio en la vida de los sujetos cada vez más prologado de espera a la entrada de las actividades sociales y de producción. La escolarización obligatoria ocupa ese tiempo. Las sociedades menos desarrolladas ni pueden permitirse el gasto de un sistema prolongado de escolarización ni lo necesitan para cubrir sus necesidades productivas, haciéndose más difícil la satisfacción del derecho a la educación.

4) Conviene especificar otras peculiaridades socio-económicas que inciden en la transformación social del grupo familiar. La escolarización obligatoria es una necesidad en sociedades avanzadas donde el trabajo no se

realiza en el medio familiar. Bajo esta condición los adultos, generalmente, no pueden atender a la prole en sus hogares y más aún, teniendo en cuenta otras condiciones sociales como: la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y la reducción de la familia al núcleo de padres-hijos, con la consiguiente segregación de los mayores. La urbanización de las poblaciones en ciudades, reduciendo los espacios libres para los menores, reclamaría cualquier otro tipo de "espacios-guardería" si no existiesen las escuelas. Todo esto hace que sean necesarias instituciones para el cuidado de los pequeños, que en otros momentos pudieron ser atendidos en el hogar o desenvolverse libremente en el medio social más inmediato.

Estas condiciones sociales convierten a la escolaridad obligatoria en un *tratamiento sustitutorio de la educación familiar* y del *cuidado global* de los más jóvenes que ella brindaba; aunque siga haciéndolo, no está sola en la socialización. Si no se puede hablar de sustitución total de competencias, sí es evidente que la escuela comparte diversas funciones educativas con la familia, además de ser responsable de aquellas otras que, como es el caso de la transmisión de ciertos conocimientos, tiene asignadas más en exclusividad. No es que la escuela enseñe, por ejemplo, la moral que ya no puede transmitir la familia o la iglesia, las normas de comportamiento social, el cuidado del cuerpo, etc., sino que compite en esas facetas por delegación expresa unas veces y, en la mayoría de los casos, al margen de ella. La escuela, cualquier tipo de escuela, es un rival muy cercano de la familia en la educación de los niños y adolescentes (APPLE, 1975, pág. 97) porque, se quiera o no, es una *institución total* en la que los alumnos viven experiencias complejas por tiempo prolongado. En ese sentido puede hablarse de colaboración y competencia entre ambas, pues en el compartir misiones se dan las dos posibilidades. La escuela ve la necesidad de colaboración familiar en unos casos, aprecia interferencias en otros y lo mismo le ocurre a la familia.

Las dos primeras razones comentadas (1 y 2) fundamentan la necesidad de un *curriculum* común para todos los alumnos que, a modo de cultura general, ofrezca a toda la población las bases mínimas para desenvolverse en la sociedad.

7.2.2. LAS VIRTUALIDADES Y CONDICIONES BASICAS DEL *CURRICULUM* COMÚN

Conviene acercarse al *curriculum* común, ver su posibilidad, ventajas e inconvenientes, no como si fuese la prescripción que la Administración impone a todas las escuelas, sino como una idea o proyecto que, caso de aceptarse, incumbe no sólo a esa instancia de determinación sino, muy fundamentalmente, a cada centro y a todos sus profesores (SKILBECK, 1989). La cultura común, como cualquier otra idea o principio a llevar a la práctica, no se implanta por el hecho de prescribirla.

La idea misma de que exista un proyecto cultural de contenidos escolares común para todos no deja de presentar dificultades, que van desde la objeción a su existencia misma hasta los inconvenientes que presenta su diseño y desarrollo en las condiciones del sistema escolar. Los inconvenientes más relevantes que se han planteado al *curriculum* común han sido los siguientes (SKILBECK, 1984, pág. 167):

1) Lograr un contenido común es imposible por la dificultad de llegar a acuerdos sobre los fines de la educación y los contenidos apropiados para desarrollarlos, pues ambos son siempre interpretables y polémicos, de suerte que cualquier opción será unilateral y no representará la pluralidad de todas las que son posibles. Es la dificultad que nos encontramos al tener que decidir qué es esencial aprender en la sociedad y en la cultura, o dentro de un área o asignatura determinada.

2) Es una imposición a todos los individuos incongruente con la diversidad de valores y culturas de una sociedad abierta y pluralista.

3) Para ser aceptable por todos tendrá que definirse en términos muy generales, que lo convertirían en algo superficial.

4) Será demasiado vago y remoto para que en las escuelas tenga valor práctico de uso.

A estos puntos, KIRK (1989, pág. 49 y ss.) añade:

5) La limitación que supone en la práctica para la libertad de elección de los alumnos y para diferenciar la educación y adecuarla a las peculiaridades de éstos.

6) Un *curriculum* común suele ser coherente y potenciador del poder de quien tiene capacidad y posibilidad de tomar decisiones en un sistema en el que domina o en donde se tenderá a la centralización de poderes.

7) Limita la autonomía de los profesores al tener que desarrollar éstos lo que ya viene dado desde fuera de su ámbito profesional.

Argumentar réplicas a esos inconvenientes nos lleva a plantear las razones que justifican el *curriculum* común o lo que se denomina como tronco común de la escolaridad obligatoria, aunque sólo podamos abordarlas someramente en este espacio.

1) *La diversidad cultural en una sociedad compleja es un hecho*. La existencia de multitud de actividades productivas en la sociedad, la evidencia de que hay diferentes visiones sobre el mundo, la disponibilidad de muy diversos desarrollos especializados del conocimiento que no pueden abarcarse en su totalidad, la variedad en creencias e ideales, así como en las formas de expresión, los gustos estéticos e intereses, han de hacernos conscientes de la dificultad de seleccionar una cultura escolar que sea representativa de toda esa riqueza de posibilidades. Si esa selección es homogénea, ofrecera diversos significados para los diferentes tipos de alumnos, éstos tendrán desiguales oportunidades ante la misma y se propagará una visión unilateral de lo que es el mundo exterior a la enseñanza. Querer lograr una selección de componentes con valor universal es, sencillamente, imposible, utópico y peligroso.

Todas esas diferencias representan, en principio, opciones culturales legítimas, dignas de formar parte de la cultura curricular, en tanto no obstaculicen derechos fundamentales de los individuos o de grupos. Aunque todas las manifestaciones culturales son respetables, no podemos caer en un relativismo cultural absoluto, o en la ingenuidad de creer que todas tienen el mismo valor en la sociedad en la que viven los alumnos. Existen diferencias entre los individuos y entre grupos culturales que es preciso respetar (sus creencias religiosas, por ejemplo), otras que deben estimularse (formas de expresión o de intereses), pero también hay que ser conscientes de que ciertas peculiaridades o diferencias producen discriminaciones y lesionan derechos. Así, por ejemplo, el que en torno a las mujeres se haya creado una cultura diferenciada de la de los varones no quiere decir que debamos mantenerla; o que se deban respetar las creencias mágicas sobre los fenómenos naturales en igualdad de condiciones con las explicaciones científicas; o bien que debamos dar cabida en el *curriculum* a las ideologías antidemocráticas que mantienen algunos grupos, a las creencias sobre la superioridad de un grupo humano o nacional sobre otros.

Hecha esta distinción, al diseñar los elementos culturales comunes para todos y al desarrollarlos en la enseñanza no se pueden seleccionar componentes que no respeten la diversidad cultural. Desde el supuesto democrático del pluralismo lo fundamental es que tal diversidad forme parte de la cultura común, y se fomente la adquisición de formas de comunicación y de valores para establecer el diálogo entre las subculturas y el respeto entre ellas. El *curriculum* común no debe entenderse sólo como la suma de contenidos en los que todos están de acuerdo para que sean objeto de la enseñanza; menos aún debe caerse en un totalitarismo que borre toda diferencia individual o de grupo. La cultura común puede y debe admitir la tolerancia ante la disensión e incorporar una dimensión *multicultural* para entender la diversidad de valores, creencias, modos de entendimiento y de vida, fomentando el diálogo y el contraste (HULMES, 1989; LYNCH, 1983; TOMLINSON, 1990); aunque fijarse demasiado en las diferencias, que suelen producirse sobre todo en los aspectos sociales y lingüísticos, no puede ocultar necesidades básicas comunes para todos y consensos sobre aquello que es fundamental en la cultura: necesidades de comunicación, expresión, comprensión de la realidad, preparación para participar en la vida social, difusión de valores admitidos universalmente, etc.

En el capítulo que trata del diseño de los campos fundamentales del *curriculum* ampliaremos el marco de entendimiento para poder decidirlo, abarcando los más diversos componentes de la cultura con sus correspondientes variantes, de suerte que ofrezca una perspectiva intercultural que no discrimine.

2) *El* curriculum *común no tiene que ser todo el* curriculum *que recibe cada alumno*. Tan fundamental es la pretensión de poder lograr una base cultural común para todos, como admitir que no todos los contenidos de la escolaridad se agotan en ese núcleo. Cabe la posibilidad de áreas, asignaturas, contenidos diferenciados dentro de ellas, núcleos de contenidos y actividades que cada centro puede ofrecer singularmente según la población a la que sirven o que formen parte de la oferta ante la que los alumnos y sus padres optan según las posibilidades, condiciones e interés del estudiante. En cualquier caso, siempre existirá la posibilidad, a través del desarrollo metodológico, de que cada alumno tenga experiencias particulares de aprendizaje y se aborde el desarrollo de los contenidos de formas variadas que den oportunidad a la expresión de los individuos. El *curriculum* común es la base cultural compartida, no toda la cultura escolar, por eso no ahoga ni homogeneiza las diferencias.

3) *El* curriculum *común es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades.* Si es evidente que cada grupo tiene su propia cultura de referencia, también lo es que no son iguales las posibilidades de cada individuo y de los distintos grupos sociales diferenciados culturalmente para acceder a las formas y manifestaciones de la cultura y del conocimiento, en orden a participar en las actividades sociales y productivas. Es fácil comprender que la cultura dominante, y las actividades sociales y productivas en un momento histórico dado, no las determinan por igual todos los grupos ni todas las subculturas. Así, por ejemplo, dar cabida en la enseñanza a actividades más propias de intereses femeninos, no suprime el hecho de que fuera de la escolaridad sigan predominando los masculinos. Acoger en el *curriculum* las actividades manuales, más propias de las clases sociales bajas, no borrará el que fuera del aula los trabajos más rentables sean los que se basan en un nivel de educación intelectual más elevado.

En una sociedad en la que la cultura de procedencia de los individuos, condiciona sus capacidades, intereses y aspiraciones, el *curriculum* común de la escolaridad obligatoria puede entenderse como el conjunto de conocimientos, competencias y valores de los que todos pueden aprovecharse. Unos contenidos que son más necesarios para aquéllos que sin su adquisición resultarían más discriminados fuera de la escuela. Esos contenidos son la oportunidad para todos aquellos que, por su cultura de procedencia y origen social, tendrían menos oportunidades de acceder al conocimiento y a las distintas formas de expresión cultural. El *curriculum* común es una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualación social.

4) *El* curriculum *común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral.* Se trata de una característica de la escolaridad obligatoria que alude a la necesidad de abarcar numerosos aspectos de la formación humana y que se asienta en tres argumentos fundamentales: el principio de la igualdad de oportunidades, la idea de la educación como desarrollo integral del ser humano y el hecho de que la escolarización es una socialización total de los individuos en las sociedades modernas que suple, en cierta medida, a otros agentes de socialización, como la familia.

Aparece de nuevo la justificación apoyada en la igualdad de oportunidades por otra razón. Para que los contenidos de la enseñanza obligatoria, siendo comunes para todos, den oportunidades a los individuos, -distintos en culturas de procedencia, en posibilidades, en expectativas y en intereses-, han de permitir la expresión y estímulo de todas las capacidades humanas: intelectuales, motrices, sociales, afectivas, expresivas y comunicativas o sociales. Capacidades que deben valorarse todas ellas en la escolaridad. Puesto que es evidente que no todos los individuos, por cultura de procedencia y por posibilidades personales, están igualmente capacitados para todo, hay que diversificar los contenidos escolares para que todos encuentren posibilidad de expresar y desarrollar sus capacidades, respetando el sentido de igualación que tiene el *curriculum* común.

Esta fundamentación social se añade al principio del humanismo pedagógico que estipula la conveniencia de dar oportunidades al completo desarrollo de todas las posibilidades del hombre, dentro de un proyecto educativo que no mutile dimensiones de su personalidad. En la historia del pensamiento educativo es una constante esa sensibilidad como propuesta y como crítica a unos sistemas escolares que favorecen la unidimensionalidad del desarrollo humano. El pensamiento psicológico ha asentado también la creencia de que en el proceso evolutivo se entrecruzan todos esos componentes de la personalidad. Esos postulados se reflejan, incluso, en la legislación que regula el sistema educativo. Las instituciones escolares, que no se crearon para atender a tales condiciones del desarrollo humano, evolucionan con otro ritmo y quizá por otros derroteros; pero, al menos en el ámbito del discurso, se asienta la idea de que toda educación, aunque especialmente la que es un servicio para todos -la obligatoria- tiene que contribuir a ese ideal.

Cuanto más restringidas sean las finalidades de la enseñanza, cuanto más limitado sea el "rendimiento ideal prototípico" exigido en la escolarización, más selectiva será de un determinado "tipo humano" sobre otros. El *curriculum* común debe tener, pues, la condición de ser bastante amplio en cuanto a las facetas que cultiva, ya que a la escolaridad obligatoria le corresponden funciones educativas que exigen desbordar la tradición intelectualista de la enseñanza. Aquí reside uno de los puntos fuente de conflictos dentro del sistema educativo: la pugna entre la posición de los que ven en la educación la aspiración de servir a la idea de globalidad de la persona y a la necesidad de que todos tengan oportunidad de desarrollar capacidades diferentes, al lado de otra que subordina cualquier necesidad educativa a la transmisión prioritaria de los saberes intelectuales que ve en éstos la mejor respuesta a esas necesidades globales de los individuos.

Esta condición *integral* del *curriculum* tiene decisivas consecuencias para pensar, diseñar, desarrollar y evaluar los *curricula*. Si el papel socializador de la educación obligatoria es total, afecta a toda la personalidad y no consiste sólo en transmitir conocimientos, el *curriculum* tenderá a ser también totalizador en los aspectos que dice cubrir -sus áreas- y en las condiciones y medios de desarrollarlo. Sus contenidos no son sólo los que entran dentro de la acepción tradicional académica: resúmenes de conocimientos pertenecientes a las áreas o asignaturas clásicas en las que los especialistas han elaborado y clasificado el saber perteneciente a la "alta cultura".

Estos conceptos y pretensiones obligan a tener que replantear las condiciones en las que se realiza la experiencia pedagógica en el sistema educativo. Porque una filosofía educativa no se implanta por el hecho de difundirla, sino que, además de plasmarse en los contenidos formalmente pretendidos por los *curricula* que se regulan dentro del sistema escolar, ha de reflejarse también en las formas de organizarlos en áreas apropiadas, en las experiencias de aprendizaje que han de promoverse, en la práctica de los profesores, y en todas las demás condiciones del medio escolar (espacios, medios, ambiente, etc.). De ahí que la teoría del *curriculum* que ordene todos esos retos ha de considerar la práctica real del desarrollo del *curriculum* (GIMENO, 1988). Contenidos, experiencias, condiciones y medios son las categorías formales que se deben considerar en la decisión y desarrollo del *curriculum* para la educación obligatoria (SKILBECK, 1982, pág. 28).

A ese principio obedece el que, al formalizar los contenidos, se llame la atención sobre componentes que no se agotan en los conocimientos y se alude a capacidades, destrezas, actitudes o valores. El error se produce cuando se [illegible]ende que esas categorías formales sean utilizadas por los

profesores para planificar su práctica, pues en la experiencia real se abordan todas las finalidades y contenidos generalmente de forma globalizada. Por poner un ejemplo, si queremos que los alumnos sepan manejar fuentes de información como un objetivo del *curriculum* básico, fundamentalmente adquirirán esa competencia no cultivándola en abstracto, sino practicándola (provocando experiencia) cuando trabajen cualquier tipo de contenido de cultura. La capacidad de expresión y comunicación tiene que ser un aspecto considerado no específicamente sino ligado a las situaciones de aprendizaje más diversas.

Esta idea ampliada de la cultura general o básica que es el *curriculum* integral o multidimensional se ha asentado en los niveles de educación infantil y primaria. Precisamente, al ampliar la escolaridad obligatoria a edades de los alumnos en las que la enseñanza secundaria (bachillerato) tenía la tradición académica de preparar para los estudios superiores, se produce un conflicto entre esta tradición y la idea de extender aquel otro *curriculum* más amplio. En la enseñanza secundaria obligatoria colisionan dos subculturas pedagógicas, dos tradiciones. Es una fricción que se manifiesta en la manera de entender qué es contenido adecuado de la enseñanza, en su agrupación, en los métodos pedagógicos, en las funciones del profesor y en la idea de qué tiene que ser la evaluación. ¿Es el docente un educador para guiar y ayudar al alumno como persona y en su inserción social, o alguien que trabaja en el ámbito restringido de la(s) materia(s) de su especialidad? Se plantea la opción entre un concepto amplio o restringido de la profesionalidad docente (HOYLE, 1980), que debe tener sus consecuencias en cómo formar y seleccionar a los profesores, en la regulación de sus obligaciones con los alumnos en los centros escolares, en las relaciones de comunicación con la familia y en el establecimiento de las normas de comportamiento ético en la profesión. La educación en la etapa de la obligatoriedad requiere algo más que un experto en una faceta especializada del conocimiento o de la cultura.

De la nueva orientación holística del *curriculum* de la obligatoriedad, o al menos de su tronco común, no se desprende que lo que se vaya a enseñar no sirva para proporcionar las bases que se aprovecharán en momentos posteriores de la escolaridad. No se selecciona y ordena el contenido con ese criterio, sino con el de ser la base cultural general de todo ciudadano; dicho de otra forma: la escolaridad obligatoria no tiene que diseñarse partiendo del principio de ser preparatoria del bachillerato. Aunque en la práctica pesará aquella interdependencia entre los niveles escolares de que hablamos.

5) *El* curriculum *común reclama la llamada "escuela única" y la comprensividad.* Para responder a las virtualidades del *curriculum* común compensador de diferencias en el que se oferta la cultura básica intercultural, se precisa de una institución escolar única a la que todos asisten, sea cual sea su condición: para un mismo tramo de edad, una *escuela común única*, cuyas posibilidades materiales, características, tipo de profesorado y exigencias no difieran de unos centros a otros, sean éstos rurales o urbanos, de titularidad pública o privada. Ésa es la ineludible exigencia organizativa (SKILBECK, 1982, pág. 15; 1989, pág. 208) pues sólo así el *curriculum* ofrece las mismas oportunidades de acceder a una cultura fundamental igualadora. Sin ella, el *curriculum*, aunque formalmente fuera el mismo para todos, en la

práctica se diferenciaría. *Obligatoriedad* (un concepto jurídico), *curriculum común* (concepto cultural y pedagógico) y *escuela común* (concepto organizativo), son opciones estrechamente ligadas que se reclaman entre sí para responder a una misma finalidad. En la realidad, aunque la escuela sea común, las diferencias subsisten, según el medio social que la rodea, los apoyos familiares, las condiciones del profesorado, la existencia de centros con muy diverso tamaño, etc. A fin de cuentas, la escuela por sí sola no puede suprimir las diferencias sociales.

La filosofía del *curriculum* común en un tipo de centro único forma parte del consenso social básico en la parte de la obligatoriedad que cubre la enseñanza primaria, pero es conflictivo en la secundaria que entra también en el tramo obligatorio. Se trata del problema de si los límites de la obligatoriedad han de coincidir o no con los límites de edad del *curriculum* común. Es decir, una cosa es que todos puedan beneficiarse de la escolarización obligatoria durante un mismo tiempo, y otra es que tengan que recibir un mismo *curriculum*. Aquí no sólo y fundamentalmente se pone de manifiesto el conflicto entre las dos culturas pedagógicas que mencionábamos en el punto anterior -la de cariz más académico frente a otra más holística- , sino que aparecen otros conflictos sociales que derivan en modelos de organización escolar diferentes. Dentro de la etapa obligatoria, una fórmula es la de un *curriculum* comprensivo común para todos los alumnos en un mismo centro que dé opciones a las diferencias individuales. Otra es la de segregar en tipos de *curricula* y en centros distintos a los alumnos que van a seguir caminos distintos: por un lado los que van a continuar el bachillerato y por otro los que se inclinan por la formación más práctica o profesional.

La comprensividad es una fórmula política que pretende profundizar en la igualdad, al apostar por una solución que no segrega a los alumnos, intentando mantenerlos el máximo tiempo posible dentro del *curriculum* común, aunque por sí sola no garantice la igualdad (puede verse: FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986 y el número monográfico de *Revista de Educación*, 1989, Núm. 289). Por el contrario, si la idea de servicio social de la obligatoriedad se entendiese sólo como mera acogida de los alumnos, proporcionándoles un puesto escolar, sin explicitar que impartir *curricula* diferentes supone también condicionar el futuro del alumno, se puede justificar el acortamiento de la educación bajo *curricula* comprensivos, estableciendo culturas diferentes dentro de la obligatoriedad.

No es una casualidad que en la historia de la escuela única y del *curriculum* común se encuentren posiciones contrarias a lo que se califica como presión homogeneizadora, también llamada estatalizadora cuando se la critica desde la derecha política, precisamente para salvar determinados privilegios o justificar que existan redes escolares diferenciadas y paralelas con distintos tipos de *curricula* para colectivos de alumnos diferentes. La historia misma de la escuela única es una lucha por la superación de la distinción entre una educación con contenidos muy elementales y con destrezas prácticas para clases sociales bajas, destinadas a los puestos que demandan menos preparación, y una educación selecta, de corte más intelectual y de mejor nivel, para los predestinados a preparaciones escolares más largas que desembocan en mejores puestos de trabajo.

A pesar de sus intenciones, la experiencia histórica de la educación comprensiva plantea interrogantes sobre las posibilidades igualadoras, que remiten, en suma, a la impotencia misma del sistema educativo para corregir la desigualdad social. Incluso se duda de las bondades del llamado *curriculum* común. Se puede argumentar que, precisamente, esa condición del *curriculum* es la que excluye a ciertos alumnos, al exigir lo mismo a todos, cuando sólo unos pocos pueden responder a sus exigencias. El capital cultural familiar de procedencia predice que unos van a tener éxito con más probabilidad que otros, porque ese capital significa apoyos familiares desiguales, valoraciones distintas de la importancia de lo que se aprende, disponibilidad o no de habilidades básicas útiles en el aprendizaje escolar, motivaciones diferentes, etc. Si la propia escuela única y comprensiva no prevé compensación para los que se acercan a ella con déficit de partida y no se abre a otras formas de cultura y cambia sus métodos, seguirá provocando desigualdad.

La idea de *curriculum* comprensivo implica una revisión necesaria de la cultura dominante en las escuelas y de los métodos de impartir los contenidos. La bondad de ese *curriculum* no se cumple por el hecho de que se propongan iguales contenidos para todos y todos acudan a la misma escuela, sino que debe llevar anejos otros cambios para que sus virtualidades surtan efecto. El poder igualador del *curriculum* comprensivo puede ponerse en duda si no se producen esos otros cambios, aunque no es menos evidente que la segregación de *curricula* es más discriminatoria que la comprensividad para los menos dotados cultural y económicamente.

Los problemas que suscitan las posibles respuestas a las exigencias de la comprensividad constituyen uno de los debates más vivos de la política educativa, de la organización escolar y de la discusión curricular de la historia reciente en todos los sistemas educativos de los países más desarrollados. No es fácil dar salida a las exigencias de una educación común para todos satisfaciendo los diversos intereses de los grupos; tampoco es fácil vertebrar las pretensiones de una educación integral que prepare además para la vida y para seguir en el sistema educativo, subsistiendo las diferencias sociales externas a la escolaridad en un sistema educativo que funcione correctamente, sin provocar la imagen de ineficacia, desorden y fracaso. No es sencillo, desde un punto de vista técnico-metodológico, hacer que todo eso funcione con profesores "normales" y con los medios de que disponen actualmente los sistemas escolares. Problemas, todos ellos, que tienen su origen en la contradicción de pretender que la educación obligatoria sea un servicio igual para todos, al tiempo que se mantiene la función jerarquizadora del sistema educativo, desempeñada, entre otros mecanismos, a través de unos contenidos de cultura que no son de igual significado y valor para todos, y querer hacerlo en un mismo tiempo cuando unos alumnos requieren más dedicación que otros para apropiárselos.

6) *El* curriculum *común no es necesariamente una determinación centralizada de contenidos cerrados.* Desde la perspectiva de la toma de decisiones políticas sobre el *curriculum* obligatorio, su misma existencia se asocia a un sistema de decisiones que no respeta la autonomía de los agentes que intervienen directamente en la enseñanza: padres, centros, profesores y alumnos. La imposición por parte de la Administración de un *curriculum* obligatorio parece suponer el monopolio sobre el control en la decisión de los contenidos de la enseñanza. No es una alternativa dejarlo totalmente en manos de los profesores, individualmente o como colectivo. Aunque son un estamento profesional legitimado para decidir qué necesitan sus alumnos, si la responsabilidad de optar quedase únicamente en sus manos se generarían otros interrogantes. Esta posición implicaría desconocer la legitimidad de otros agentes en tan decisiva opción. Cuando existen múltiples grupos e intereses implicados, la solución que se adopte no puede ser prerrogativa exclusiva de ninguno de ellos (SKILBECK, 1984, pág. 144). La participación social en un debate abierto del *curriculum* común permite contrastar ideas e ideales, la diversidad de intereses se hace explícita y pueden negociarse las opciones que se tomen. Se trata de una participación para la que existe poca tradición entre nosotros, por lo que las decisiones curriculares suelen quedarse en una discusión entre especialistas y administradores. Obviamente, en ninguno de los casos imaginables los implicados dispondrán del mismo poder para plantear y defender sus opciones y alternativas. La deliberación en un contexto democrático tiene que presuponer no sólo la existencia de mecanismos, regulaciones y hábitos para realizarla, sino también la capacitación para hacerla posible.

Este problema es importante puesto que la selección del *curriculum* es siempre una decisión entre otras muchas posibles, que sólo se justifica en tanto que se apoya en un consenso social sobre sus componentes, donde tiene que existir un equilibrio de intereses. Lo importante no está, pues, en negar la relatividad de la selección que se realiza o aspirar a un *curriculum* sin regulaciones, sino en analizar el contenido de las propuestas y la forma de decidirlas: la *deliberación del curriculum.*

Sea cual sea la forma de adoptar decisiones que exista en un sistema escolar para determinar los contenidos de la escolaridad obligatoria, lo que parece aceptable en una sociedad democrática es que los agentes sociales deben tener un papel activo en la dirección del sistema escolar, permitiendo la expresión de las peculiaridades de cada contexto, facilitando cierto grado de autonomía en los centros, respetando la libertad e iniciativa de los profesores, así como la participación de padres y de alumnos. El equilibrio será posible en tanto las prescripciones sobre el *curriculum* común, aunque sean determinantes, no concreten la práctica ni sus contenidos hasta sus últimos detalles.

Lo cierto es que las regulaciones de contenidos mínimos permiten traducciones muy diversas en la práctica a la hora de proponer a los alumnos que aprendan algo concreto. El dilema no está en optar por los extremos de no tener prescripciones, de acuerdo con la reclamación de una total autonomía para los centros y profesores, o disponer de un *curriculum* cerrado, determinado "desde arriba". A la primera opción cabe argumentar que en una sociedad democrática los poderes públicos democráticamente controlados deben velar por los derechos de todos estableciendo unos mínimos, si son base de la cultura común. Pensar que los alumnos o los profesores dejados a su propio arbitrio tomarían opciones neutrales y válidas para todos es, por otro lado, una ingenuidad. Además, no podemos olvidar que en la sociedad existen otros medios de imposición de consensos culturales mucho más potentes y uniformadores que el *curriculum* común de la escolaridad que no están sometidos a control alguno. Por otro lado, la ausencia de regulaciones

es, sencillamente, incompatible con la existencia del sistema de escolaridad prolongada, relacionado con el mundo laboral y profesional. A la segunda opción -el *curriculum* cerrado desde arriba- parece fácil oponerse en aras de la libertad y del pluralismo en una sociedad democrática.

En las condiciones sociales y de la escolarización reales, la pregunta decisiva es qué punto intermedio adoptar, qué apertura dejar, qué regular y qué dejar a la decisión de instancias intermedias, cómo hacerlo y qué tipo de control conviene establecer. Lo importante es crear mecanismos de participación para discutir los problemas en torno a la decisión, evaluación y revisión del *curriculum* obligatorio, pues sólo así puede irse decantando un consenso social y profesional.

De cara al control de la práctica de los profesores, las opciones no son sólo en qué grado precisar el *curriculum*, sino también qué es lo que se concreta o determina. Una cosa es que se ordenen áreas de contenido, componentes generales de éstas, habilidades básicas del alumno, y otra es que regule la práctica de los profesores, se diga cómo se han de impartir las unidades didácticas, cómo establecer la secuencia de aprendizajes, qué criterios de conducta reflejan los aprendizajes prescritos y cosas por el estilo. En nuestro caso, históricamente se ha dado una confusión que se sigue manteniendo en la actualidad: se regula el *curriculum* a la vez que se dan orientaciones para su desarrollo, queriendo controlar así la práctica de profesores al tiempo que los aprendizajes de los estudiantes (BELTRAN, 1991; GIMENO, 1988).

El *curriculum* común obligatorio de la escolarización plantea, pues, como tema central problemático el tipo de control sobre sus contenidos, al decidirlo, al ordenar su desarrollo y al evaluar sus efectos. ¿Conviene la existencia de inspectores que al servicio de la Administración vigilen el cumplimiento de las prescripciones para garantizar la igualdad? ¿Debe existir un control de exámenes sobre las escuelas para comprobar sus rendimientos? ¿Deben los profesores dar cuenta de lo que se hace en sus clases? ¿Es conveniente que solamente los profesores sean los encargados de determinar si los alumnos alcanzan las exigencias del *curriculum* obligatorio? Anunciamos sólo capítulos de la política curricular que requerirían más amplios desarrollos.

7) *Los contenidos comunes no son sólo generalidades inconcretas.* Es cierto que el *curriculum* para ser aceptable para todos tiene que ser impreciso; lo que más que un inconveniente es una condición para no ser determinante de prácticas concretas que pudieran cercenar las libertades de las demás partes intervinientes en el proceso de desarrollo curricular. Siendo claras las prescripciones que componen los mínimos del tronco común en cuanto a los valores que anuncian, pueden fomentar y orientar un desarrollo por caminos comunes, sin determinar con precisión los logros concretos en su recorrido. En cuanto son enunciados generales, expresan caminos generales para transitar de múltiples formas por ellos. La falta de concreción no es un defecto, sino una forma de iniciar el consenso permitiendo la expresión cultural, política, social y pedagógica diferenciadora. Es también un marco para la autonomía de profesores, centros y alumnos.

8) *El curriculum común prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza.* Ver sólo la estipulación de un *curriculum* común como algo potencialmente coercitivo oculta otras funciones. La práctica de los profesores está condicionada de forma inmediata por otros factores, como son su formación y su dependencia de libros de texto. Sería conveniente ver las declaraciones y prescripciones curriculares como un conjunto de enunciados a partir de los que todos los afectados deberían exigir las condiciones para su cumplimiento en la práctica real de la enseñanza; sobre todo reclamar más medios para los alumnos que no alcancen los mínimos.

En un sistema escolar universalizado, con variedad de centros escolares (de acuerdo con su condición pública o privada, rural o urbana, ubicados en medios con muy diferentes posibilidades en cuanto a estímulos culturales, profesores, instalaciones en los centros, posibilidad de que los padres y los alumnos exijan una enseñanza de calidad), es necesaria la homologación para facilitar la igualdad de tratamiento a los alumnos o limitar, al menos, las desigualdades ya existentes. Las ventajas de la regulación del *curriculum* común es preciso planteárselas en la perspectiva de qué pasaría en el actual sistema si no existiesen unas exigencias mínimas.

Por otro lado, no podemos olvidar que la escolaridad es un servicio social costoso a la comunidad y que, si bien es cierto que en toda cultura hay diferencias y que ha de permitirse la variabilidad y la autonomía, también es cierto que existe consenso sobre una serie de competencias fundamentales que en la enseñanza no pueden dejarse de lograr con los alumnos. La pretensión de que la escuela sea eficaz en la consecución de aprendizajes básicos (el *back to basic*) es un debate muy actual en aquellos sistemas que, a pesar de su cobertura universal, no son capaces de desterrar el analfabetismo, no logran el dominio de la lectura y escritura a un nivel satisfactorio ni garantizan la posesión de conocimientos elementales y necesarios en la vida social. Aunque en sus formulaciones más corrientes ese movimiento expresa una posición de vuelta a los métodos y contenidos tradicionales, la búsqueda de eficacia en una serie de competencias básicas y necesarias que deben aparecer claramente establecidas en el *curriculum* común obligatorio, no tiene que quedar sólo en manos de las ideologías sociales conservadoras. El *curriculum* común, con todas las condiciones anteriores, puede facilitar la continua evaluación diagnóstica y democrática del funcionamiento y resultados del sistema escolar para su permanente mejora.

La determinación de un *curriculum* básico común tiene, por otra parte, un papel determinante, en tanto que condiciona horarios, sistemas de especialización del profesorado, disposición de recursos, dotación mínima de los centros, etc. Algo que resulta imprescindible en un sistema educativo complejo y universal para garantizar la igualdad de condiciones y la homologación de las acreditaciones que imparte. Ordena, asimismo, la producción y comercialización de los materiales curriculares, al tiempo que los estandariza.

7.2.3. DILUCIDAR EL CONTENIDO DE LA CULTURA DEL *CURRICULUM* COMÚN O LA EDUCACIÓN GENERAL

¿Cómo mantener al tiempo las ideas de una cultura común, la necesidad de buscar la igualdad de oportunidades, la conveniencia de adecuar la enseñanza a las peculiaridades de los alumnos, la posibilidad de que los centros y profesores dispongan de un margen de autonomía? En torno al *curriculum* común se debaten, pues, problemas sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, relativos a qué tipo de cultura han de recibir los alumnos en la escuela obligatoria. También surge la controversia política sobre quién decide ese tipo de cultura común, qué marco de autonomía relativa han de facilitar a los agentes que deciden y concretan el *curriculum*, quién controla y cómo ha de hacerlo el cumplimiento de éste en la práctica escolar. La determinación de qué pueden aprender todos los ciudadanos en la escolarización, sobre qué temas desarrollarán su pensamiento, reflexión y valores, son aspectos de capital importancia para los individuos, para el porvenir de la sociedad y para el mantenimiento o revisión de los poderes establecidos.

La aceptación general de la bondad social de la prolongación de la escolaridad obligatoria, pasada la crítica de la desescolarización de los años sesenta y setenta, tiene que llevar aparejada la discusión sobre el contenido que se le otorga. Esa prolongación se va imponiendo dentro de moldes escolares ya instituidos y muy asentados, lo que imprime una determinada cualidad a las funciones que la escolarización debería desempeñar en esta etapa educativa. Si la escolaridad obligatoria en la modalidad de escuela comprensiva supone una oportunidad para evitar discriminaciones sociales, esa promesa, una vez escolarizados los alumnos, se cumplirá o no en función de dos condiciones básicas: según qué cultura se imparta y cómo ésta se relacione con las ventajas-desventajas del alumno provocadas por su origen familiar y social.

Como punto de partida, proponemos que la cultura de la educación obligatoria tiene que estar al servicio del alumno, entendiendo que éste se relaciona con un medio en el que debe participar, para lo que precisa poder comprenderlo, implicarse en su transformación y poseer una serie de habilidades o capacidades. El *curriculum* común es el depósito de la cultura fundamental para todos que tiene que centrarse en competencias generales, puesto que no prepara específicamente para nada, es polivalente. De él se espera una incidencia en multitud de aspectos de la educación del individuo, al ser un *curriculum* de socialización completa de la personalidad y una preparación para entender y participar en la sociedad. Requiere, pues, una perspectiva amplia de lo que es "conocimiento valioso", que desborda el sentido restringido y encasillado que de él tienen las disciplinas escolares.

A primera vista, es evidente lo difícil que resulta precisar en qué ha de consistir esta educación dirigida a alumnos muy distintos, teniendo que ser relevante para todos ellos, en una sociedad compleja, donde el conocimiento o la cultura en general tienen tantas dimensiones y aspectos diferentes y especializados.

Admitiendo la necesidad de que la educación general se ocupe de contenidos relevantes, no sólo pertenecientes a la herencia cultural más elaborada, sino relacionados con los problemas actuales, no deja de ser una reali-

dad que el saber o el conocimiento considerado socialmente valioso sigue siendo el que se elabora en los ámbitos de la cultura generalmente especializada. A partir de esta categoría de cultura que es patrimonio de una elite social, cualquier referencia a otras significaciones de cultura parece peyorativa. Los conceptos de "cultura de masas", "cultura popular", "culturas marginadas" son un ejemplo de significaciones atribuidas a la dotación propia de las clases populares, ajenas a lo escolar, sin caer en la cuenta de que no sólo forman el único sistema de conocimientos para muchos individuos, sino que definen su misma identidad como sujetos (GIROUX, 1989). Esas distinciones son peligrosas socialmente; olvidan las posibilidades e interferencias entre cualquier tipo de cultura en las sociedades modernas, más aún después de la revolución tecnológica y de la comunicación, con sus derivaciones en la vida cotidiana de los hombres y en su trabajo.

Parece una necesidad fundamental la revisión del sentido de conocimiento dominante asentado en el discurso, en las tradiciones y en los usos escolares, por dos razones fundamentales. Porque dadas las condiciones en que se imparte, en contra de lo que aparenta, el conocimiento académico, pretendido resumen de la "cultura valiosa" se parece muy poco a la cultura elitista. Por otro lado, el conocimiento académico encuadrado en las disciplinas académicas no deja de ser una parte del conocimiento. La escolaridad obligatoria capacitadora del ciudadano reclama unos saberes generales e integrados que no son los rudimentos preparatorios para entender las disciplinas, lo cual no significa que sea opuesto o incompatible con la cultura ordenada en los diferentes campos disciplinares, ni que sea de más bajo nivel.

Las competencias y el conocimiento necesario para entender el mundo y los problemas reales, lo que capacita al alumno para la vida social y para acceder a la cultura más elaborada, tienen una dificultad para estructurarse como un saber valioso dentro del *curriculum* escolar: que no cuentan con agentes, instituciones u organismos de producción en el mundo académico y cultural. La función de elaborar comprensiones sintéticas del mundo está reservada a filósofos e intelectuales que, además de escasos, no llegan a todo el sistema educativo ni cubren sus necesidades. Los especialistas en ciencia social o en cualquier ciencia natural están más ocupados en elaborar y revisar conocimiento de acuerdo con los parámetros que reinan en su especialidad o escuela científica, que en ver cómo un ciudadano normal puede acercarse a esas parcelas de cultura y utilizarlas para entender y desenvolverse personalmente en la sociedad. Por eso la divulgación científica es un recurso que, aunque no se hace con finalidad escolar por lo general, es muy aprovechable en la enseñanza y está dando importantes frutos en la formación científica de la población.

La necesidad de síntesis en la educación básica del ciudadano es obvia a la hora de ayudar a la comprensión de problemas reales que no pertenecen a disciplina alguna. ¿Debe entender el ciudadano normal sobre los problemas del hacinamiento en las ciudades y sus consecuencias, sobre el deterioro ecológico y el derroche de energía, el desigual reparto de la riqueza en relación con los conflictos internos de una sociedad y entre las naciones, los conflictos internacionales, la importancia de la tecnología en la transformación de la vida, la influencia de la publicidad y de los medios de comunicación, el renacimiento de los nacionalismos y fundamentalismos religiosos, por citar algunos ejemplos? Si la respuesta a estas preguntas es positiva,

¿qué especialista o disciplina genera conocimiento válido y sustancioso, pero asequible, para no quedarse en puras trivialidades? La comprensión de los problemas que preocupan al hombre moderno requieren síntesis en el *curriculum*, no perspectivas analíticas propias de disciplinas para que el alumno las integre por su cuenta. ¿Quién es el especialista en síntesis, no en *puzzles* superficiales? Esa necesidad curricular para el sistema escolar en la educación obligatoria no tiene agentes que la satisfagan adecuadamente. Necesita un esfuerzo de creación curricular específico que no puede quedar a merced de la voluntad y de la iniciativa de las empresas de creación de material didáctico y de libros de texto, pues éstas dedicarán más atención al mercado de sus productos que a cualquier filosofía educativa.

Paralelamente, puede hacerse la pregunta de qué tipo de profesor cumplirá con esa función de síntesis. La especialización suele arroparse de prestigio y lo que llamamos profesor "generalista" es una denominación engañosa, ya que no le define una alta competencia para integrar conocimientos en visiones generales, sino que suele coincidir más con la idea de un "conocedor elemental de todo" -con bajo nivel de formación-, para impartir rudimentos elementales en varios campos culturales. La división que se hace en el sistema educativo entre profesores especialistas y generalistas implica diferentes niveles de formación inicial, no posiciones ante el dilema de la integración y síntesis o de especialización del conocimiento.

7.2.4. LA INTEGRACIÓN ENTRE CONOCIMIENTOS

"En las escuelas de la Antigüedad los filósofos aspiraban a impartir sabiduría; en los modernos colegios nuestro propósito es más humilde: enseñar materias. La caída desde la divina sabiduría, que era la meta de los antiguos, hasta el conocimiento de las materias según los libros de texto, logrado por los modernos, marca un fracaso educativo mantenido a través de las épocas. No sostengo que en la práctica de la educación los antiguos hayan obtenido mayor éxito que nosotros ... lo que afirmo es que, en los albores de nuestra civilización europea, los hombres comenzaron con los grandes ideales que deben inspirar la educación, y que gradualmente nuestros ideales fueron decayendo hasta encuadrarse en nuestra práctica.

Cuando los ideales descienden al nivel de la práctica, el resultado es el estancamiento..."(WHITEHEAD, 1965, pág.54.)

"No se puede ser sabio sin tener cierta base de conocimientos; pero es fácil adquirir conocimientos y permanecer carente de sabiduría.

La sabiduría es la manera de poseer el conocimiento" (idem, pág. 55).

En torno a las formas de ordenar el contenido del *curriculum*, la clasificación del conocimiento, se plantea un núcleo de problemas muy decisivos para la escolaridad obligatoria, aunque puede verse también desde las necesidades de otros niveles educativos. La ordenación del contenido condiciona, por ejemplo, el que la experiencia de conocimiento y de aprendizaje para los alumnos se inicie desde temas que pueden tener poco significado personal, en tanto se sucedan a partir del orden marcado por el conocimiento ya clasificado en materias, o que puedan serle más cercanos porque partan de problemas reales. La clasificación tiene que ver, como señala WHITEHEAD con la forma en que se posee el conocimiento.

Como afirman TANNER y TANNER (1980), para hacer más factible la significación del conocimiento escolar a los estudiantes:

" (El *curriculum*) no debe ocuparse exclusivamente de la herencia cultural de la humanidad, sino también de los problemas del hombre y de la sociedad. La educación general requiere una perspectiva sobre el conocimiento que es esencialmente diferente del conocimiento propio de la educación especializada" (pág. 445).

No es que se desprecie el saber especializado y clasificado en materias o asignaturas, sino que se cuestiona la forma en que su organización permite abordar unos temas u otros y hacerlo en una secuencia más apropiada para las necesidades de la educación básica o general. Pero estamos ante un reto planteado desde hace mucho tiempo y nunca resuelto. El conocimiento en la sociedad actual se produce en ámbitos especializados y la figura del sabio, o del hombre multidimensionalmente formado, como integrador de perspectivas parciales para entender mejor la totalidad del mundo y sus problemas, es una aspiración cada vez más relegada al terreno de lo imposible. La misma especialización descubre campos fronterizos que abordar interdisciplinarmente; la urgencia de aplicar el saber a la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad exige la integración de conocimientos pertenecientes a disciplinas diversas. Pretender alterar la estructura actual de las disciplinas y sus consecuencias en la enseñanza supone cuestionar todo el funcionamiento de las instituciones donde el saber legitimado por antonomasia se produce; lleva a discutir territorios profesionales que dependen de ellas y la misma estructura social de esas profesiones (OCDE, 1973, pág.7). En el sistema educativo cualquier otra perspectiva que contrarreste la especialización dominante no tendrá fácil entrada.

Apostar en la educación en general, y especialmente en la obligatoria, por un *curriculum* de cultura integradora es situarse, por tanto, en una perspectiva de resistencia y de búsqueda de una alternativa frente a una práctica dominante en la cultura y sociedad modernas. No es fácil tal pretensión, pues la integración del saber no dispone de los espacios, ni de los medios, ni de las personas, ni del apoyo de los intereses que mantienen a la especialización.

Sin embargo, si el *curriculum* común de la escolaridad obligatoria no tiene como primera función la de ser propedeútico para niveles educativos posteriores, de ahí se deducen consecuencias sobre las formas de organizar la cultura curricular y el método de enseñarla.

"...la naturaleza de los problemas sociales que tiene que afrontar cualquier miembro de la sociedad democrática requiere un *curriculum* de síntesis para prestarles adecuada atención, puesto que esos problemas no tienen acogida en las disciplinas establecidas o en las categorías de conocimiento representadas por las materias escolares" (TANNER y TANNER, 1980, pág. 449).

La educación general se ha contrapuesto a la enseñanza especializada en asignaturas o materias, como han señalado TANNER y TANNER (pág. 455), cuando el contraste que debe establecerse es en términos de qué perspectiva adoptamos sobre el conocimiento y la vida, junto a una forma de organizar y tratar ese conocimiento. La formación del ciudadano requiere que se le proporcionen visiones sintéticas de los problemas, ya que el ideal democrático de una ciudadanía ilustrada exige iluminar problemas y conectar saberes (pág. 556). La búsqueda de fórmulas para lograrlo es una urgencia reclamada

por la función democrática de la escolarización común para todos, tanto más urgente cuanto más especializado es el conocimiento que se produce. Éste ha sido un reto en el pensamiento pedagógico de todo este siglo.

El conocimiento parcelado en el *curriculum*, una de las causas del aprendizaje desconectado en la mente de los que aprenden, tiene varias consecuencias:

1) La desaparición en la cultura escolar del tratamiento de las cuestiones básicas que deben preocupar al hombre moderno, de lo que se derivará la imposibilidad de la utilización del saber para entender el mundo.

2) El saber parcelado en materias revela su utilidad muy tarde a los alumnos para que éstos puedan explicar el mundo. De ese modo se somete a los aprendices a un constante proceso de asimilar introducciones entrecortadas, lo que exige del alumno una especie de fe en que encontrará sentido a todo lo que se le impone si se mantiene disciplinado, esperando a síntesis que llegarán más tarde. Sólo que, en el mejor de los casos, cuando ocurran, tendrán lugar para los pocos que permanecerán en los niveles superiores. Para los más habrá sido una exigencia de responder a algo que no tenía más sentido que el de ser superado, habiendo tenido que aceptar lo que no entienden. La educación, como afirma BERNSTEIN (1988, pág. 77), adopta la forma de una larga iniciación en el misterio y el conocimiento; pasa a tener una significación sagrada, esotérica e incomprensible. No es ajeno a este análisis el estado de desmotivación generalizada que presentan los estudiantes en el sistema escolar.

3) Por todo ello, como sugiere el mismo autor, las formas de clasificar el conocimiento en el *curriculum*, que separan a unos contenidos de otros, refuerzan las relaciones jerárquicas en educación, pues se tiene que imponer con disciplina lo que no tiene sentido por sí mismo. El examen será el rito que valide la posesión correcta del saber, pero no la capacidad para utilizarlo o, simplemente, entenderlo.

El hecho de que el sistema escolar se haya creado y expandido, mientras ha estado vigente la idea de que el *curriculum* debería estar compuesto por el saber parcializado en disciplinas, ha tenido su plasmación no sólo en lo que se ha seleccionado como saber sustancial, sino en las prácticas, en las estructuras organizativas y en la mentalidad de los profesores. La posibilidad y conveniencia de interrelacionar el saber es generalmente aceptada para orientar la configuración y práctica curricular en la educación primaria, pero resulta conflictiva en la enseñanza secundaria, cuando los profesores han sido formados en un concepto de cultura especializada en compartimientos estancos.

Las reformas curriculares de los años sesenta, en los países que emprendieron cambios cualitativos en los contenidos para adecuarlos a las necesidades de producción industrial, se asentaron básicamente sobre las disciplinas, con el sobreentendido de que la estructura científica de las mismas suponía la sustancia del conocimiento con capacidad formativa para todos. Planteamiento muy bien reflejado en el pensamiento de BRUNER (1972), quien había expresado la posibilidad de que cualquier alumno se beneficiase formativamente de la estructura interna del conocimiento. Este autor analizaba el fracaso de la educación americana, en unos momentos en que se discutía la validez de un sistema que había sido sorprendido por el éxito del *Sputnik*, en estos términos:

> "Los eruditos de la primera línea de sus disciplinas, quienes podrían ser capaces de dar la mayor aportación a la reorganización sustantiva de sus propios campos, no se ocupaban del desarrollo de planes de estudios para las escuelas elementales y secundarias" (pág. 5).

A pesar de la presión dominante, la historia del pensamiento y de la práctica didáctica ofrecen constantes ejemplos para intentar dar respuesta a la necesidad de integrar el conocimiento y la cultura desde diversos frentes:

1) A través del diseño general del *curriculum*, globalizando, o mejor dicho aproximando, contenidos en *grandes áreas* de saber y de experiencia, como es el caso de las Ciencias o Estudios Sociales, por ejemplo. Es más fácil tomar en consideración las diferencias de intereses en los alumnos, es más probable conectar con sus inquietudes y con su cultura de procedencia, es más fácil acercarse a los problemas reales de la vida cuando el contenido se agrupa en grandes áreas y no en disciplinas.

2) A través del diseño de *unidades de aprendizaje globalizadas* en torno a grandes temas o problemas que actúan como centros de interés que permiten reagrupar contenidos muy diversos: la vivienda, el transporte, la alimentación, por ejemplo. También realizando actividades centradas en el estudio de aspectos de la realidad que precisan acudir a componentes muy diversos: partir de la visita y análisis de un museo, una fábrica, un problema social, etcétera.

3) Realización de *proyectos* de trabajo que, en un tiempo relativamente dilatado, requieren desarrollar actividades muy diversas, acudir a múltiples fuentes de información, poner en ejercicio diferentes competencias y la colaboración de distintos profesores: la investigación de algún suceso histórico cercano, el análisis de un ecosistema.

4) La formación y selección de profesores en áreas menos especializadas. Si se dispone de un equipo de docentes en los centros formados y seleccionados según zonas muy restringidas del conocimiento y de la cultura, la perspectiva que transmitirán en su práctica será necesariamente la de su especialidad. Una mayor pluridisciplinariedad en la formación y selección del profesorado puede transmitir otra visión del saber.

5) La *organización del profesorado* en los puestos de trabajo. La coordinación entre profesores es una exigencia para impartir un proyecto educativo coherente que tienda a transmitir una visión integradora de la cultura, cuando cada profesor es un especialista en una parte del *curriculum*. Es importante organizar el trabajo de los profesores en equipo, con horarios y métodos que favorezcan la intervención conjunta con sus alumnos.

Como hemos visto, la integración del contenido no es algo ya dado con lo que pueda contar la enseñanza ni los profesores. Es una aspiración y exigencia cuyo fin es la formación general, que tiene que facilitarse desde la ordenación del *curriculum*, desde la política de profesorado, desde la coordinación del trabajo en los centros y, muy especialmente, a través del diseño de materiales curriculares.



7.2.5. LA DIVERSIDAD Y EL *CURRICULUM* COMÚN. RESPUESTAS POLÍTICAS, ORGANIZATIVAS Y DIDÁCTICAS

"Las reformas que os proponemos:
Para que el sueño de la igualdad no siga siendo un sueño os proponemos tres reformas:
1. No suspender.
2. A los que parezcan bobos, hacerles escuela a pleno tiempo.
3. A los apáticos, basta con darles una finalidad."
(Alumnos de la Escuela de Barbiana: *Cartas a una Maestra*, 1970, págs. 79-80.)

La diferenciación de la educación para tratar de responder y dar cabida a las necesidades y peculiaridades de los alumnos, exigencia del pluralismo social y del respeto al individuo ha sido un tema que atraviesa la historia del pensamiento, de la política y de la práctica pedagógica. Como idea tiene sentido aplicarla a cualquier nivel o situación del sistema educativo, pero cobra especial relevancia en la enseñanza obligatoria al dar cabida, en un modelo de escuela y de *curriculum* común, a una gama muy variada de alumnos durante un tiempo prolongado. En este caso, la diversidad de estudiantes y los contenidos comunes pueden verse como incompatibles o, cuando menos, dos aspiraciones muy conflictivas. La respuesta que se dé al problema puede mantener o llegar a desvirtuar el sentido de la escolarización obligatoria. La preocupación por diferenciar la educación se explica por dos motivaciones básicas bien distintas:

1) La escolarización universal llevada a cabo en el siglo XX introduce a una masa de alumnos en el sistema educativo procedentes de muy distintos orígenes sociales, con distintas posibilidades y ritmos de aprender que es preciso ordenar de alguna forma para que la organización de todo el sistema escolar sea viable. Dirigir a distintos alumnos a *curricula* de más exigencia intelectual, centrados en las disciplinas, a otros conocimientos más generales o a una tercera categoría dedicada al conocimiento profesionalizador, ha sido una forma de diferenciar el *curriculum* socialmente, que sirve a una política de distribuirlo entre distintos grupos sociales de forma desigual. Esta diferenciación es muy obvia cuando para una misma edad de alumnos existen tipos de formación -*curricula*- distintos. Incluso dentro de los sistemas comprensivos subsiste la diferenciación social cuando a través de la optatividad se ofrecen posibilidades de opciones con distinto valor y proyección futura: módulos que eligen más las mujeres que los varones, otros componentes de formación que son preferidos por su facilidad, por los alumnos que muestran menor capacidad, etc. Al universalizar la escolarización obligatoria se supera la discriminación entre quienes acceden a la escuela y quienes no lo hacen, pero las diferencias sociales se trasladarán al interior del sistema escolar y una forma de mantenerlas es distinguir el tipo de cultura que se proporciona a alumnos con muy desiguales posibilidades, aspiraciones y destinos sociales.

2) Desde la perspectiva de la organización escolar y de la metodología pedagógica, la escolarización de alumnos heterogéneos plantea la importancia de que los profesores atiendan a grupos con una gran variabilidad interna, donde las diferencias individuales se hacen notar en términos de intereses, ritmos de aprendizaje, predisposición a aprender, apoyo familiar, etc. Como es natural, las diferencias se ocultan cuando los alumnos no están seleccionados. La heterogeneidad plantea a profesores y centros la necesidad de considerar estrategias organizativas y didácticas para abordar: *puntos de partida* distintos ante los contenidos en los alumnos, *necesidades* e intereses diferentes, peculiares *intensidades* de esfuerzos requeridos para cada alumno. Todo ello puede traducirse en ventajas para unos y déficit para otros si la enseñanza plantea contenidos homogéneos con una dedicación de esfuerzos y medios iguales para todos y sin posibilidad de *expresión de la individualidad* de cada uno. Desde la óptica de la educación obligatoria con un *curriculum* común, todas esas diferencias plantean retos a los que no es fácil dar respuesta.

Ante esta realidad, la idea de una enseñanza "a la medida del alumno" ha sido y es una aspiración difícil de resolver. El principio pedagógico que quiere responder a la variabilidad entre alumnos es el de *individualización*: estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se considera la peculiaridad del alumno en general o de alguno con necesidades específicas. La historia de la práctica de enseñanza ofrece ejemplos de sistemas que responden a ese principio, no válidos para un sistema general de enseñanza, propios de determinadas clases sociales: educación de príncipes, del *gentleman*, tutorías para niños de familias que se podían permitir para sus hijos un preceptor. En cambio, en organizaciones escolares, la enseñanza, en vez de contemplar la heterogeneidad, ha tenido que imponerse a las diferencias individuales por medio de la disciplina, generando patrones de comportamiento y de exigencia académica estandarizados a los que tienen que someterse los individuos.

Desde el primer tercio de este siglo, la diferenciación en educación se ha presentado más desde una perspectiva técnica sin análisis sociales de las diferencias, apoyada en la psicología que dio base científica a la idea de infancia como un proceso de evolución propio que muestra ritmos específicos de desarrollo peculiares para cada sujeto, con el consiguiente efecto en la cristalización de personalidades con características singulares. Por otro lado, toda la teoría y práctica de la medición de cualidades humanas, propiciada por la mentalidad taylorista de adaptar específicamente a los individuos a cada puesto de trabajo, ha aportado ideas e instrumentos para clasificar la heterogeneidad en "tipos humanos" a los que adaptar después tratamientos pedagógicos. Supuestos que se trasladarían a las prácticas educativas queriendo articular los *curricula* de acuerdo con algún tipo de clasificación previa de los alumnos que acoge la escuela para que los profesores se encuentren con grupos de estudiantes más semejantes entre sí. El mismo profesorado, por comodidad en el trabajo, aceptará el principio de que es más fácil trabajar con alumnos que presenten características y posibilidades parecidas. En esas condiciones existen menos conflictos, se maneja mejor el ritmo de la clase y se pueden practicar metodologías que se dirigen a todos a la vez.

Las prácticas de homogeneizar para manejarse con más facilidad el grupo se han legitimado con la idea de que los alumnos aprenden mejor y más rápidamente en grupos homogéneos (OAKES, 1985), lo que no deja de ocultar un darwinismo social bajo una idea de orden y de rendimiento que sería necesario discutir, puesto que al hacer grupos homogéneos se acaba distinguiendo a los alumnos con diferente nivel de capacidad y de rendimiento. Consideramos que hay razones éticas y sociales para no anteponer los argu-

mentos de "mejor funcionamiento" o facilidad de trabajo al significado social que tiene toda segregación.

Una amalgama de supuestos sociales, políticos y económicos, racionalizados con argumentaciones pseudocientíficas, sirvió como incitación para encontrar fórmulas tayloristas para llevar a cabo la diferenciación de alumnos en grupos dentro de las instituciones escolares. Muchas de esas ideas han dejado su impronta en la forma de organización escolar que caracteriza al sistema educativo. Primero, aproximadamente durante la primera mitad de siglo, los alumnos "atípicos" empiezan a sufrir un proceso de clasificación y alejamiento de los "normales" dentro de modalidades de "educación especial" de enseñanza, apartándolos físicamente. La segregación en clases separadas de los alumnos que mostrasen algún retraso por causas físicas o intelectuales fue la primera plasmación de este proceso. Más tarde, se generó la categoría de "alumno retrasado", aunque dentro de la normalidad, para el que se prevén clases o grupos especiales de recuperación. También se instituyeron las clases para los biendotados. La prevención puritana ante el sexo institucionalizó la separación de clases y/o colegios enteros diferentes para niños y niñas. Es una mentalidad clasificadora que se universalizaría en fórmulas de organizar en niveles también a los que quedaban dentro de la "normalidad", agrupando a los alumnos por categorías de acuerdo con su capacidad o nivel de rendimiento. En el ámbito anglosajón esta práctica se ha denominado *streaming* o *tracking*. Entre nosotros es más conocida como enseñanza en *grupos homogéneos*.

Pronto la investigación educativa demostró que, salvo para los alumnos situados en los niveles extremos de capacitación, no había pruebas de que la clasificación para homogeneizarlos repercutiera en mejores resultados en todas las categorías de alumnos. En cambio, sí hay indicios de que se producen efectos indeseables, como la falta de estímulo y de superación de los "peores alumnos", o la socialización en una mentalidad de castas intelectuales privilegiadas en el caso de los mejor dotados. La sensibilidad por una educación más democrática combatió cualquier planteamiento que no estuviese al servicio de una mejor integración social desde la pluralidad, donde los débiles deben encontrar el apoyo de los mejor dotados y el estímulo para seguir progresando (tutoría entre iguales, por ejemplo). Estudios sociológicos dejarían claro que esas prácticas de clasificación son instrumentos para el mantenimiento de las diferencias sociales, siendo contrarias al principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, la práctica pedagógica real guarda resabios de esa mentalidad clasificadora a la que sirve muy bien la evaluación escolar jerarquizadora; pues, en definitiva, esa ideología coincide con la orientación selectiva del sistema educativo, aunque no sea ésta la finalidad de la enseñanza obligatoria.

La segunda mitad de este siglo ha supuesto la divulgación de ideas y prácticas que contrarrestan la segregación, apoyadas en el ideal democrático de la conveniencia de educar a los alumnos en grupos heterogéneos, integrando incluso en las clases normales a quienes tienen deficiencias, aplicando la fórmula que hoy llamamos *integración escolar* (HEGARTY, 1988). Las experiencias prácticas en este sentido son menos abundantes y las fórmulas para implantarla chocan con la estructura escolar dominante, donde el *curriculum* está subdividido en grados, niveles y etapas, razón por la que encuentran y han encontrado siempre dificultades para aplicar fórmulas en las

que el alumno pueda progresar a medida de sus posibilidades. Las *escuelas sin grados* que se experimentaron a partir de los años sesenta eran un intento de organizar el progreso individual de los alumnos en una estructura escolar flexible, sin cursos, en la que se ubican de acuerdo con los avances que van realizando en cada área del *curriculum* (GOODLAD y ANDERSON, 1976; MILLER,1976). A esa estructura organizativa respondían estrategias didácticas llamadas "a multinivel", porque permitían arrancar del estado del que partía cada alumno. Son sistemas que reclaman una distribución diferente del espacio escolar y una configuración muy distinta del puesto de trabajo de los profesores, donde no tiene sentido ni el cubículo "aula fija y permanente para un grupo de alumnos", ni el profesor como responsable de uno o varios grupos de estudiantes; es decir, contradictorio todo ello con la realidad dada en la que insertarlo. Las soluciones organizativas, una vez asentadas, son un obstáculo de primer orden para cualquier innovación que no se acomode a ellas.

Desde el punto de vista metodológico, las diferencias entre alumnos se han querido abordar con estrategias didácticas que respondieran a la diversidad de posibilidad y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Éste ha sido el caso de la enseñanza individualizada a través de la programación acomodada al alumno y diseños de materiales que permitiesen un progreso individual. Es la estrategia conocida como *enseñanza individualmente prescrita* o educación *guiada individualmente*, en boga en los años setenta, que ahora se recupera en España bajo la denominación de *adaptaciones curriculares individualizadas* o *programas de desarrollo individual.*

Estos programas fueron deudores de la conjunción de una serie de factores y supuestos: a) La idea de que cada individuo diera de sí mismo todo lo que permiten sus capacidades, en coherencia con una sociedad competitiva en la que cada uno debe conquistar las cuotas de bienestar de que sea capaz. b) La creencia de que el origen de las diferencias radica en los sujetos y, en consonancia, hay que acomodarse pedagógicamente a ellas y tratarlas individualmente, como si fuesen peculiaridades desde las que hay que partir, más que expresión de diferencias sociales y del tipo de cultura recibida. En consecuencia, al no discutirse esa cultura y su conexión con la experiencia del individuo, no se incide sobre la selección de contenidos de los *curricula*. c) La orientación en psicología de la instrucción que buscaba el establecimiento de estrategias de enseñanza precisas para unidades de contenido muy bien delimitadas. d) Toda la corriente conductual y de sistemas que pretendía concretar cualquier objetivo de aprendizaje o contenido y la importancia de especificarlo en sus componentes más elementales en términos de conducta observable. e) El supuesto de que el conocimiento puede ser acotado en unidades discretas, distinguibles unas de otra, de forma que el dominio progresivo de todas ellas equivale a poseerlo. f) El desarrollo de una tecnología didáctica que a través de materiales escritos muy estructurados y dosificados, o utilizando medios técnicos, como el ordenador o la TV, fueran capaces de ir presentando la información a medida que el sujeto progresa en la secuencia del contenido. g) Una visión didáctica básicamente transmisora en la que todo puede y debe preverse de antemano.

En la Figura 9 que sigue (POPKEWITZ, TABACHNICK y WEHLAGE, 1982) se especifica la secuencia de pasos que se deben seguir en esta estrategia de individualización para abordar las diferencias.

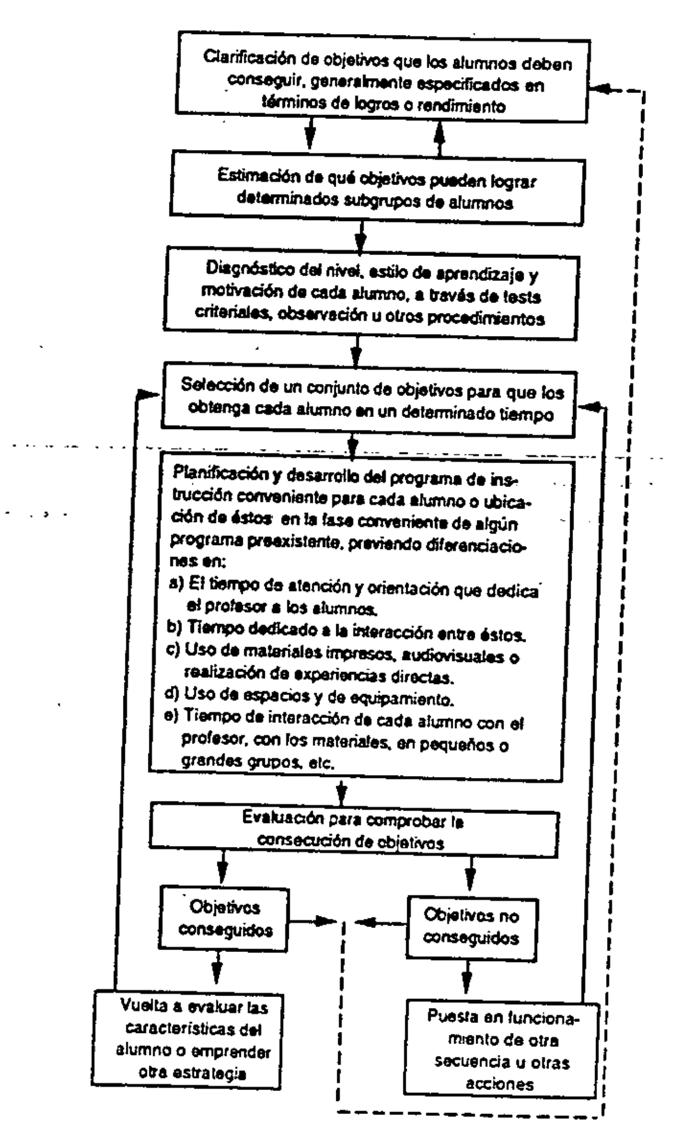


Figura 9: Secuencia de pasos en un programa de individualización para abordar diferencias. (Popkewitz, T., Tabachnick, R. y Wehlage, G.,1982. pág. 32.)

El sistema permite la adaptación a los individuos porque puede variar la enseñanza en términos de intensificación de esfuerzo, a través de la adaptación de materiales y acomodando la secuencia de objetivos a las características de cada estudiante. Pero no se modifica sustancialmente el tipo de contenidos o la conexión del *curriculum* con la experiencia previa del alumno y con su cultura de referencia. Desde el punto de vista profesional, se monta

todo un esquema difícil de manejar por los profesores en condiciones reales, que reclamará inevitablemente la acción de los expertos externos para realizar esos programas minuciosos y un tipo distinto de centros escolares.

La idea de hacer una escuela "a la medida del alumno" sigue sin resolverse porque la institución escolar, por su estructura organizativa y funcionamiento, es más coherente con prácticas no diferenciadoras que estandarizan los tratamientos, homogeneizando la cultura que imparte, estableciendo niveles-promedio de rendimiento y de ritmos de trabajo que dificultan la integración de "retrasados" y de alumnos "diferentes" en general, de suerte que en el sistema escolar cualquier alumno se convierte en "distinto" por alguna inadecuación a esos estándares de funcionamiento. La homogeneización de sus clientes se logra por la vía de condenar a la categoría de "fracasados escolares" a los que no siguen su estándar de cultura y de rendimiento o no son capaces de progresar de acuerdo con su ritmo de funcionamiento.

La presión homogeneizadora se ha traducido en una jerarquización de categorías de alumnos a los que se adaptan tipos de educación. El sistema educativo funciona jerarquizando y acomodando distintos tipos de clientes a tramos de escolaridad, modalidades y especialidades diversas en él comprendidas. Ofrece a los alumnos posibilidades diferenciadas que, adaptativamente, se acomodan a la estratificación social, que es la que lo ha generado. Hay ciclos cortos y largos de escolarización, *curricula* con diferentes niveles de exigencia, estudios para ser trabajador manual y otros para formación intelectual, *contenidos* especializados en facetas de la ciencia y de la cultura, etc. Irónicamente puede decirse que, en sí mismo, el sistema educativo *sí* es flexible y ofrece a sus hipotéticos beneficiarios fórmulas distintas en cantidad y cualidad para que cada cual se sirva según sus posibilidades e intereses.

El problema fundamental es el de que en una sociedad con desigualdades, lógicamente los puntos de partida son muy diversos, por lo que proporcionarles a todos en la escolaridad obligatoria lo mismo no significa promover la equidad. No se trata sólo de diferencias psicológicas en cuanto al grado y tipo de cualidades entre alumnos, sino de sus posibilidades, en función del medio del que se procede y al que se pertenece. La educación obligatoria, si mantiene mecanismos selectivos y jerarquizadores, si lleva a cabo prácticas de segregación a través de la selección del *curriculum* impartido, o por medio de su organización y desarrollo, o si se convierte en una educación uniforme para todos, contribuirá a mantener y reforzar las diferencias entre los alumnos en la escolarización.

Los desiguales puntos de partida de alumnos ante el *curriculum* común o ante cualquiera de sus componentes reclaman en la enseñanza obligatoria tener en cuenta una preocupación *compensatoria* para aquellos que más necesitan de la enseñanza porque su capital cultural de origen no les sea favorable. No como programas residuales paralelos para los que no sigan el curso normal del *curriculum* común o para los que no puedan ya incorporarse a éste, sino como ayuda y aumento de educación para seguirlo. Si no se parte de este hecho, la filosofía de la educación obligatoria común lleva emparejada su misma impotencia para cumplir con lo que promete: una misma enseñanza para todos. Para que eleve a todos tendría que ser desigual en el tratamiento, compensadora con los que más esfuerzos necesitan. El *curriculum* común, no puede hacernos olvidar que no existen alumnos promedio abstrac-

tos, para los que se pueda seleccionar y diseñar una cultura especialmente acondicionada. Los alumnos no tienen las mismas oportunidades cuando ingresan en la escuela, ni las diferencias se corrigen del todo durante la escolarización, sino que incluso pueden aumentar. No existe ningún *curriculum* neutral, como bien ha demostrado el desigual reparto por grupos sociales del fracaso escolar. Si unos grupos sociales obtienen más fracaso que otros no podemos caer en la explicación cómoda de la "inevitable desigual distribución de las capacidades", algo que avalan los análisis empíricos de la realidad, sino que es debido a la desigual adaptación de los contenidos, de los métodos educativos y del funcionamiento general de la institución a diferentes tipos de capacidades, culturas de procedencia y expectativas sociales en los alumnos.

El problema de las diferencias sociales y psicológicas de los individuos plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, *curricula*, funcionamiento y mentalidad que arropa al sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del *curriculum* común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente.

7.2.6. ALGUNAS CONDICIONES DEL *CURRICULUM* Y DE SU DESARROLLO EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Optatividad y diferenciación

Los sistemas educativos y las políticas que los rigen para dar salida a la heterogeneidad de intereses y capacidades de los alumnos han optado por el camino de la *diversificación* curricular en el último tramo de la obligatoriedad para evitar el conflicto y retraso acumulado de buena parte de los alumnos cuando la escolaridad se prolonga más allá de lo que era la enseñanza primaria. Las dificultades para que todos los estudiantes sigan el *curriculum* común lleva a que esa etapa sea especialmente problemática para aquéllos con menor capital cultural y menos capacidades intelectuales. Se opta por diferenciar contenidos, asignaturas o *curricula* completos para distintos grupos de alumnos, como medio de evitar el abandono escolar y el fracaso.

Una solución intermedia de compromiso es la que suele adoptar la enseñanza comprensiva, consistente en mantener dentro de un centro único un *curriculum* flexible, distinguiendo un tronco común para todos (*core curriculum*) y una parte complementaria diferenciadora. El primero trata de dar respuesta a las funciones de *curriculum* igualador y homegeneizador, el segundo daría salida a las diferencias. En algunos casos esa diferenciación se presenta como *optatividad* para que elija el alumno, en otros como prescripción de un camino paralelo, una vez que no se superan los controles de paso entre niveles o entre áreas o asignaturas. En esa diversificación se producen simultáneamente dos tipos de divisiones, de significado muy distinto: a) Ofertas curriculares diferenciadas, de valor equiparable desde el punto de vista social y académico, para dar acogida a intereses distintos (elegir un idioma moderno u otro, optar por asignaturas equivalentes, por ejemplo). b) Modalidades que implican desiguales niveles de exigencia

académica y valor dentro del sistema educativo: elegir una ampliación de matemáticas o un taller de carpintería, por ejemplo.

La diversificación del segundo tipo significa *curricula* de distinto valor, recorridos alternativos por la cultura escolar desde el punto de vista académico y desde el punto de vista social, porque en este caso "lo diferente" no es equivalente. Cuanto más drástica sea la separación de tipos de contenidos no equivalentes en las opciones de la diversificación curricular, tanto más decisiva es la escisión social que suponen. Estamos, pues, ante una opción que no es inocente socialmente.

La diversificación en opciones de distinto valor y nivel de exigencia, aparte de ser la salida a la incapacidad igualadora de la institución escolar, es fruto de la presión de otros niveles superiores del sistema educativo y de los intereses de quienes los frecuentarán. Aunque la educación obligatoria teóricamente debería pensarse como una etapa en la que se oferta una cultura básica con sentido propio para los alumnos y polivalente, para ser aplicada por cualquiera de ellos a sus circunstancias vitales, lo cierto es que no puede escapar a la presión de otros niveles de educación como vimos anteriormente. La especialización cultural, y por lo tanto curricular, reclamada por la división del conocimiento y la diversificación y estratificación de las profesiones es una presión a la que resulta difícil sustraerse en el *curriculum* del final de la escolaridad obligatoria o en el bachillerato.

En la ordenación curricular prevista por la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, B.O.E. de 4-X-1990) para la enseñanza obligatoria, puede verse la conjunción del *curriculum* común con la diversificación y optatividad en los siguientes textos de su articulado:

> **Artículo 5.**
> La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica...
>
> **Artículo 6.**
> A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.
>
> **Artículo 20.**
> (...)
> 3. En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo (se refiere al ciclo 14-16 años de la enseñanza secundaria obligatoria), especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas (se refiere a las que componen el *curriculum* de toda la enseñanza secundaria obligatoria), así como su organización en materias.
>
> **Artículo 21.**
> (...)
> 2. Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. ...
> 3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.
>
> **Artículo 23.**
> 1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a tr[illegible] de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

[Los Reales Decretos 1006/1991 y 1007/1991 (B.O.E. 26-VI-91) establecen las enseñanzas mínimas para la Enseñanza Primaria y para la Enseñanza Secundaria Obligatoria]

Se contempla, además, una sobreescolarización de carácter compensatorio para los alumnos que no superen los controles de paso internos previstos, dando la posibilidad de que permanezcan dos años más, hasta los 18 años, aunque el límite de la enseñanza obligatoria está en los 16, a los que se les aplicará el contenido del artículo 23 citado.

Los métodos pedagógicos y la gestión de ritmos de aprendizaje

La homogeneización que impone la vida escolar y la rutina en los hábitos profesionales de los profesores se refleja en una metodología con actividades poco variadas en las aulas que no permite la expresión de distintos estilos de aprender, condiciones y capacidades personales. Un escaso número de tareas académicas representa un alto porcentaje del tiempo escolar, con pocas variaciones entre centros y profesores.

Del método depende el tipo de ambiente inmediato en el que se desenvuelven los alumnos y el proceso de aprendizaje. En la selección y acomodación del escenario al aprendiz existe, pues, la oportunidad de ofrecer tratamientos diversificados a los alumnos. Los recursos metodológicos sirven para responder a las diferencias psicológicas y culturales porque la variabilidad de rasgos personales, de género o de procedencias culturales da lugar a que a cada actividad o tarea se acomode mejor un tipo de alumno que otro. Métodos que obligan a la pasividad de estar permanentemente sentado en un pupitre recibiendo información, manejando poca variedad de materiales y de estímulos, son poco propicios a la acogida de diferencias, imponiendo además un comportamiento más fácil de acomodarse a unos alumnos que a otros. El método no es sólo una forma de enseñar, sino un modelo de comportamiento físico, social, intelectual y moral para el alumno, una forma de comunicación con la cultura. El dato estadístico de que suelen presentarse más problemas de disciplina en alumnos que en alumnas, en estudiantes más activos, o el que esos conflictos adquieran más presencia y dramatismo en determinadas zonas urbanas periféricas, socialmente desfavorecidas o marginales, donde rigen patrones culturales muy lejanos a la disciplina escolar, tiene también que ver con el tipo de actividad en que se ocupan los escolares, aunque intervengan otros factores.

La escolaridad obligatoria para alumnos social y personalmente heterogéneos reclama variedad de actividades para dar oportunidad a distintos intereses, ritmos de aprendizaje y formas de aprender. Variedad que puede permitir la oportunidad de desarrollos diversos en objetivos y contenidos comunes a todos, acogiendo distintas peculiaridades. El *curriculum* común será menos coercitivo y más flexible si posibilita la expresión de las diferencias en métodos diversos y permite elegir actividades a los alumnos.

Una dimensión metodológica importante, relacionada con la diversidad de ritmos e intereses en el aprendizaje, es la de la forma de gestión de tareas en el aula. La organización escolar dominante consiste en agrupar a alumnos en unidades heterogéneas, responsabilizando de forma estable, al menos durante un curso, a un profesor o a un número reducido de ellos. Cada aula queda encerrada en sí misma, generalmente con un proceso metodológico consistente en que todos realizan una misma tarea al unísono, de forma que sólo son tolerables ligeras desviaciones de esa dinámica uniforme. Los ritmos de trabajo, los estilos personales, la expresión individual no caben; quedan, en el mejor de los casos, para la ampliación o remate del trabajo escolar en el hogar familiar. Los más lentos se las verán solos fuera ya del tiempo escolar. El profesor se ha socializado en una forma de trabajar que tolera mal la simultaneidad de actividades y ritmos distintos en el aula, donde unos trabajan más independientemente y otros más asistidos. Es, incluso, muy frecuente que el trabajo de los alumnos comience con el profesor y éstos, por su cuenta realicen el verdadero proceso de aprendizaje que más tarde será corregido y evaluado.

La progresiva graduación de la enseñanza y taylorización del *curriculum* ha hecho perder al profesorado competencias metodológicas que son imprescindibles para atender la diversidad. El profesor, cuando tenía delante grupos muy heterogéneos, como es el caso de los centros en comunidades rurales, disponía de recursos en este sentido. La parcelación de horarios en tramos de tiempo-clase-profesor muy reducidos obliga, a su vez, a una esquematización de actividades metodológicas acomodadas a los cortos espacios temporales, nada favorables a considerar opciones y ritmos diferenciados en la actividad de aprendizaje.

La evaluación

La evaluación al servicio de los ideales de la escolaridad obligatoria, como veremos en un capítulo posterior, no tiene como misión clasificar, jerarquizar, seleccionar o reprimir; no debería suspender o aprobar. Tiene que entenderse como un diagnóstico al servicio de las necesidades de conocimiento del alumno. Pero, como ocurre con otras muchas ideas, las prácticas dominantes que han configurado la institución y la mentalidad del profesorado, el control que tienen que imponer las instituciones escolares al comportamiento de los alumnos, la importancia de la acreditación que da la institución para la vida social, son realidades fácticas que impiden aquel ideal. La reforma de las prácticas de evaluación es consustancial a la aspiración básica que sostiene a la enseñanza obligatoria.

Hay fracaso escolar, evidenciado como tal, porque hay controles entre peldaños del sistema educativo; aunque suprimiéndolos no se evite que unos obtengan mejores resultados que otros, pues sería una forma ficticia de anular el problema que ocultaría la realidad. Es bueno que la fiebre denuncie la enfermedad, no eliminemos el termómetro para no tener que alarmarnos. Hay que suprimir controles que impidan el progreso en la etapa de la obligatoriedad, porque todo alumno tiene derecho a llegar hasta el tope de edad final aunque no "progrese adecuadamente". Y hay que quitarlo no sólo de las regulaciones formales establecidas, sino de la mentalidad selectiva.

CAPÍTULO VIII

DISEÑO DEL *CURRICULUM*, DISEÑO DE LA ENSEÑANZA. EL PAPEL DE LOS PROFESORES

Por José Gimeno Sacristán

8.1. Aproximación al concepto. La enseñanza como diseño y el diseño del *curriculum*

La actividad de diseñar el *curriculum* se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Desde las declaraciones de finalidades hasta la práctica es preciso planificar los contenidos y las actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones. Diseñar es, pues, algo fundamental porque a través del diseño es como se elabora el *curriculum* mismo. Algo que compete a los profesores, pero no a ellos sólo, ni tampoco en primer lugar, dadas las condiciones del funcionamiento de los sistemas educativos.

En una primera aproximación al tema del diseño del *curriculum*, basta con analizar la palabra misma para entender a qué hace referencia. *Diseño* indica la confección de un apunte, boceto, bosquejo, croquis, esbozo o esquema que represente una idea, un objeto, una acción o sucesión de acciones, una aspiración o proyecto que sirve como guía para ordenar la actividad de producirlo efectivamente. La realidad final ha quedado de alguna forma representada en el diseño previo. Éste prefigura, pues, la práctica y sirve de guía en su realización. Así, un boceto de un trabajo pictórico anuncia lo que será el cuadro final en cuanto a proporciones de componentes, sus elementos, su distribución, etc.; el plano de un edificio anticipa una construcción, sus formas, proporciones, elementos, ubicación en un terreno, etc.

En esos casos el diseño previo sirve para guiar la práctica de producir una realidad, aunque el grado de determinación de la misma que existe en él es muy distinta: el cuadro se parecerá seguramente menos a su boceto de lo que el diseño de un edificio se ajusta a la realidad construida en la edificación, porque el artista que lo realiza irá concretando progresivamente la idea primitiva. El boceto del cuadro será seguramente menos determinante del resultado final que el del edificio. Si no es un plagio, el realizador de la obra es el creador también del boceto y se sirve del apunte en el proceso de realización, pero la obra se va concretando mientras se elabora. Los constructores se atendrán muy estrechamente al plano previo del edificio y no se permitirán licencias de interpretación; en este caso, los que hacen el diseño no son los que lo desarrollan en la práctica, pero vigilan su seguimiento. El arquitecto, por otro lado, no parte de la nada: materiales disponibles, lugar en el que edificar, regulaciones urbanísticas, competencia de los realizadores de los planos, etc.

En los dos ejemplos contrastados, diseñar implica *previsión* de la acción antes de realizarla, es decir, *separación* en el tiempo de la función de prever la práctica, primero, y realizarla después; implica alguna clarificación de los *elementos* o agentes que intervienen en ella, un cierto *orden* en la acción, algún grado de *determinación* de la práctica marcando la dirección a seguir, una consideración de las *circunstancias* reales en las que se actuará, *recursos* y/o *limitaciones*, ya que no se diseña en abstracto, sino considerando las posibilidades de un caso concreto. El plan resultante de la actividad de diseñar *anticipa* o representa la práctica que resultará en alguna medida.

Si bien el diseño de una actividad tiene parecidos formales con los de otras, inevitablemente obedece también a peculiaridades singulares en cada caso, debido a la naturaleza específica de los fenómenos que intervienen, los valores que la guían, la seguridad del conocimiento en que se apoyan, etc. Las analogías pueden ayudar si no se trasladan rígidamente. Diseñar el *curriculum* y la práctica de enseñanza de los profesores ha sido una actividad muy marcada en su concepción y realización por la traslación metafórica de cómo se entendía el diseñar y el prever en otros campos de actividad. Desde la metáfora del diseño artístico, pasando por las de la arquitectura hasta el diseño como algoritmo que encadena pasos muy detallados para desarrollar una práctica y lograr unos resultados muy precisamente previstos, como si fuese una tecnología segura.

En todo tipo de prácticas dirigidas explícitamente a fines apetecidos se hacen diseños previos para racionalizar la acción, guiarla adecuadamente y economizar recursos, tiempo, y lograr resultados de acuerdo con las finalidades establecidas. Procesos de producción y acciones sociales dirigidas se diseñan para que las prácticas sigan un orden: se diseña la guerra, la economía, la política internacional, el proceso de producción industrial de un producto, las intervenciones quirúrgicas, las campañas electorales, el desarrollo de una sesión de trabajo de un grupo humano con un orden del día, una campaña publicitaria; también se puede hablar en educación de diseñar un curso, una clase, una jornada escolar, una unidad didáctica, una materia o todo un *curriculum* y el sistema educativo.

de los pasos que se deben dar para conseguir lo previsto, es decir la justificación de la acción. A quien ejecuta se le reclama la función de ser experto en el *cómo* realizar el plan previsto por otro. Las actividades de diseñar van emparejadas con el dominio de conocimientos y capacidades diferentes de los que van ligados a las destrezas de ejecutar el diseño. La división de funciones conlleva oportunidades diversas a los implicados para plantearse problemas y proponer formas de resolverlos. En muchas ocasiones separa profesiones. En nuestro caso se encuentran diseñadores de *curricula*, autores y fabricantes de libros de texto, profesores que los desarrollan en la práctica y hasta evaluadores externos. Por eso el docente entiende poco de problemas de diseño general del *curriculum* y los diseñadores -administradores y técnicos asociados- pueden llegar a entender poco de la práctica de realizar los diseños que prevén.

Esta introducción, utilizando diversas analogías profesionales, saca a la luz buena parte de las características de lo que es el diseño de la enseñanza y del *curriculum*. Veamos cuáles son.

- ¿Qué tipo de realidades son la enseñanza y el *curriculum* para ver qué se puede llegar a entender por diseño en ambos casos?
- ¿Se parece al boceto artístico o al plan más preciso y determinante de un arquitecto? ¿Qué acepción metafórica aprovechamos?
- ¿Podemos prever una práctica como la educativa con seguridad para pretender un diseño puramente determinista, o será simplemente orientador?
- ¿Son los mismos agentes los que diseñan y ejecutan el plan o son diferentes? Si no lo son ¿es esa separación inevitable y conveniente?
- Si hay división de funciones y competencias, ¿cómo se reparten en el caso de la enseñanza?, ¿quién diseña la práctica y la cultura para la escuela y dónde se realiza el diseño?

Como enseñar, y todo lo que se refiere al *curriculum*, no es una actividad sometida a leyes físicas deterministas, cabe plantear la pregunta no sólo de qué tipo de diseño permiten, dada su naturaleza de procesos sociales, sino en qué medida *queremos* que el boceto previo determine la práctica; o dicho de otro modo, ¿pensamos que debe ser como el boceto de un cuadro que se concretará durante su desarrollo, permitimos que el obrero de la construcción altere lo previsto por el arquitecto u obligamos a que se siga con precisión lo que previamente se determina? El tipo de plan o diseño no está determinado tan sólo por la naturaleza de la práctica, sino por la voluntad de quienes regulan el proceso. La decisión sobre la forma de diseñar es algo más que una elección técnica.

La opción que se tome al concebir el diseño educativo no es neutral, pues estamos hablando de la capacidad de intervención en la práctica y del desarrollo de competencias y de conocimientos en quienes participen. No se está condicionando sólo qué práctica realizaremos, sino cuál será el grado de *autonomía* permitida a los realizadores y qué *profesionalidad* fomenta su ejercicio, en cuanto a conocimientos y destrezas prácticas. El diseño de la actividad educativa, y dentro de ella el *curriculum*, es una *competencia profesional* básica en los docentes. Si no la desarrollan será porque en su actividad siguen o ejecutan planes realizados por otros, es decir, que serán aplicadores y no creadores de diseños, se limitarán a reproducir el orden o plan establecido al que ellos se acomodan (APPLE, 1983). Si en el diseño se

implica la previsión, el pensamiento y la articulación de la acción, analizar qué tipo de actividades realizan los profesores cuando planifican sirve como recurso para entender qué intervención tienen en la creación de la realidad en la que trabajan. Un bajo nivel de dedicación a una actividad previsora y reflexiva como es el diseño significará actividad profesional poco autónoma o alto nivel de dependencia.

¿Es el docente un profesional que diseña su práctica o un ejecutor de programas realizados por otros? ¿Qué aspectos de su actividad le es posible diseñar, porque tenga autonomía y capacitación para hacerlo? Ésta es también una pregunta clave desde el punto de vista de los intereses de los alumnos, puesto que difícilmente podrán considerarse sus necesidades y demandas particulares si sus profesores, que son los que están en contacto más estrecho con ellos, no son los que diseñan la práctica. Y si al docente se le deja poco espacio para decidirla mal podrá dejarla él después a los alumnos o diseñarla en colaboración con ellos.

Cualquier propuesta o modelo de diseño que quiera presentarse como normativo u orientador para los profesores o para guiar en general la práctica, no puede ser visto como un puro recurso técnico sin más, sin considerar las dimensiones sociales y profesionales que señalamos. Por lo mismo, la subteoría del diseño dentro de los estudios sobre el *curriculum* no puede ser vista como una construcción teórica ajustada a principios y leyes científicas, desligada de valores y del impacto que tenga en el desarrollo profesional que permite a los docentes. Como ocurre con todo lo relacionado con el *curriculum*, se trata de un instrumento para incidir en la práctica, lo que no puede ser visto al margen de las opciones posibles, papeles que cada agente está llamado a desempeñar al diseñar, distribución de competencias, poderes, saberes, control sobre la realidad, etc.

8.2. Caracterización del diseño en la enseñanza y en el *curriculum*

Hemos visto que diseñar es una operación que adquiere peculiaridades según el objeto o actividad a que se aplique. El término *curriculum* sabemos que no es unívoco, y su amplitud difiere según cómo se le conciba y a qué nivel escolar se refiera. En el Capítulo VI sobre *El* Curriculum*: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* discutimos diversas perspectivas para acercarnos a sus posibles significados. Las sistematizamos entonces comentando que:

a) Es un término de significación variable, con tendencia a dar cobijo a múltiples y muy variadas pretensiones educativas, bien se tratara de un *curriculum* que recogiese los ideales de un proyecto educativo muy globalizador, o se refiriera más específicamente a un área concreta de conocimiento.

b) Desarrollamos la idea de que el *curriculum* es ocupación de prácticas diversas y que sus contenidos son objeto de decisión y moldeado en ámbitos prácticos diferentes, pues son múltiples los contextos en los que se perfila y cobra sentido real, dentro de lo que denominamos *sistema curricular*.

Algunas profesiones se caracterizan por ocuparse de diseñar objetos, lugares, situaciones y procesos. El diseño forma parte fundamental de la preparación profesional y sirve, precisamente, para distinguir la actuación propia de la que practican otras profesiones, centradas en el cultivo directo del conocimiento o en la realización práctica del diseño. La actividad y profesión del diseño vienen a situarse en un espacio intermedio entre el mundo de las intuiciones, ideas y conocimientos y el de las actividades prácticas. El diseñador es, para SCHÖN (1983 y 1987), alguien que conversa con la situación en la que actúa, que reflexiona sobre una práctica, que experimenta con una idea guiado por principios, que configura un problema, distingue sus elementos, elabora estrategias de acción o configura modelos sobre los fenómenos, teniendo una representación implícita de cómo se desenvuelven éstos. Las actividades de diseño se apoyan en conocimientos diversos sobre qué son y cómo se comportan determinadas realidades, exigen conocimientos sobre las situaciones en las que operan, pero el producto al que deben desembocar -el plan o modelo- es una creación singular, porque singular suele ser la situación a la que deben responder; lógicamente podrá aprovechar la experiencia adquirida en otras ocasiones y por otras personas. Dos arquitectos, partiendo de las mismas leyes físicas, del mismo conocimiento sobre la existencia y resistencias de materiales, proyectando algo para un mismo emplazamiento y queriendo responder a las mismas necesidades de uso de la obra producen diseños personalizados.

La enseñanza tiene una intencionalidad, persigue unos ideales y se suele practicar apoyándose en conocimientos sobre cómo funciona la realidad en la que interviene. Si es una acción intencionada, dirigida a fines, debe tener una lógica, aunque no existan planes absolutamente seguros ni pueda pensarse en un único camino posible para desarrollarla. El que esté orientada no significa que pueda y deba determinarse previamente en todos sus detalles. En ocasiones se concibió como un arte, donde la intuición y capacidad del que interviene en ella es fundamental para gobernarla adecuadamente. Si bien podemos reconocer que algunos conocimientos pueden ser de ayuda en su conducción, lo cierto es que nos enfrentamos a situaciones irrepetibles. La experiencia previa es un acervo aprovechable para prever planes adecuados en momentos concretos, aunque siempre nos tendremos que encarar con la singularidad de cada situación que nos demanda respuestas particulares. Por esa peculiaridad la enseñanza puede concebirse como una actividad y una profesión de diseño, situada entre el conocer y el actuar. Al menos, cuando se ejerce, se realizan funciones de diseño, entre otras muchas. En consonancia, se ha definido al profesor como diseñador intermediario entre las directrices curriculares a las que se ha de ceñir o tiene que interpretar y las condiciones de su práctica concreta.

En el mundo de la enseñanza se ha aludido a la actividad de hacer proyectos o diseños con el término *programar*. Por lo general, este concepto sesga la idea de diseño a una forma de entenderlo: supone una traslación metafórica desde campos donde se busca que la previsión de lo que será la práctica sea muy precisa y segura; es decir, donde el boceto o esquema previo no tolere interpretaciones de cómo realizarlo por parte de sus ejecutores. Y así se entiende en el lenguaje coloquial. De un programa de festejos o de cine y televisión esperamos que realice lo que allí se anuncia. A una formación política le retiraremos la confianza y el voto si no cumple su programa; el político, para tener más libertad, así como para ajustarse mejor a las condiciones reales, no del todo conocidas, en las que realizará su programa, o para encubrir más cómodamente la falta de coincidencias entre lo que dice y lo que hace, tiende a elaborar menos programas y más bocetos generales a acomodar "sobre la marcha". De igual modo, al *programa* de un profesor le pediremos que responda a lo que él imparte realmente y, en caso contrario, diremos que no lo cumple.

El plan, como plasmación del orden para desarrollar actividades, suele ser tanto más necesario en aquellas que, como ocurre con la educación, son complejas y en donde existe una división del trabajo, siendo imprescindible la participación de distintas personas. Son diversos los docentes que inciden en cada alumno, porque la escolaridad es prolongada. El *curriculum* global se distribuye en materias impartidas por profesores distintos. También son diferentes los agentes y aspectos que configuran la escolaridad real: personales, materiales, organizativos, etc. Por eso parece conveniente que exista una coordinación en la actividad de todos ellos. Tal complejidad lleva implícita otra división del trabajo: unos diseñan, otros hacen posible que el *curriculum* preelaborado llegue a los profesores y a los alumnos, otros determinan condiciones del desarrollo de la práctica, otros aplican los diseños y hasta puede que existan otros que los evalúen, piensen en alternativas para su innovación, etc. En el *curriculum* intervienen especialistas, profesores, agentes diversos que deberían estar coordinados para servir a una finalidad coherente.

Cuando en la producción de cualquier obra existe la división del trabajo, el diseño es un elemento para la coordinación de las partes, pero al mismo tiempo diseñar pasa a ser una actividad separada del proceso de su ejecución en la práctica: los que diseñan o conciben qué hacer son unos, y otros los que practican según el plan previo. Recordemos que LUNDGREN (1983) definía el *curriculum* como un texto que se formula fuera de la práctica de su realización. Se descubre así una condición importante del diseño pedagógico, que es la división de competencias: separa las actividades de idear y aplicar, distribuyéndolas entre agentes diferentes, de suerte que los implicados en las acciones coordinadas tienen distinto grado y tipo de control sobre la realización del plan que gobernará la práctica. ¿Quién tiene más dominio o más control sobre la práctica, el que la planifica o el que realiza el plan? El artista es dueño del boceto, de su plasmación y del resultado final; es decir, domina todo el proceso, como le ocurre a un escritor, desde la idea hasta la obra-resultado final. Los que construyen un edificio, en cambio, ejecutan un plan, lo siguen; dominan el proceso de plasmación -el cómo-, pero la idea directriz no es suya. La mayoría de los obreros no ven el plano general y se enteran de lo que es la obra final cuando la han terminado. En este caso el plan da unidad a la acción, pero reparte las competencias, oculta el sentido de las actividades que se realizan y no todos tienen la misma consciencia de a qué están contribuyendo. El profesor, cuando sigue planes elaborados por otros tampoco tiene el dominio sobre su práctica, es más ejecutor de diseños externos.

Esa división de funciones y el diferente grado de control sobre la práctica supone además una separación de tipos de conocimiento. Se supone que el diseñador sabe el *porqué* de lo que se pretende y que domina la secuencia

c) Justificamos que para entender el *curriculum* real, desde la perspectiva de los alumnos que aprenden y experimentan la práctica, era preciso atender a su dimensión oculta y no sólo a la manifiesta de los contenidos establecidos.

d) Advertimos que no podíamos confundir las declaraciones de intenciones o el reflejo material de las mismas con el *curriculum* real, pues una cosa eran las *expectativas curriculares*, los planes, las plasmaciones en libros de texto, etc., y otra muy distinta es la concreción en las tareas escolares.

Si el concepto de *curriculum* debe entenderse desde estas perspectivas, la acción de diseñarlo puede significar pretensiones y acciones distintas. Por tanto, no existe una fórmula universal válida de diseñar los *curricula*. Cada una de ellas supone opciones no del todo equivalentes para la práctica. La historia de la didáctica y las experiencias realizadas por profesores y especialistas ofrecen "ejemplos" muy diversos para considerar. Más que buscar la fórmula mágica, será útil discutir sobre los problemas implicados y las dimensiones sobre las que tomar opciones.

8.2.1. DISEÑAR EL *CURRICULUM* DEPENDE DE LA AMPLITUD DE ÉSTE

Como por *curriculum* se ha entendido de forma dominante el compendio de contenidos, diseñarlo es hacer un esbozo ordenado de qué cosas había que transmitir o aprender secuenciadas adecuadamente; bien se refiriese esa labor a un área o asignatura completa, bien se aludiera a una unidad didáctica que ordenase los contenidos más limitados para un tiempo escolar más breve, unas cuantas sesiones de trabajo, etc. Si por *curriculum* se entendiese un conjunto de objetivos que conseguir en los alumnos, el diseño es la estructura y ordenación precisa de los mismos para poder lograrlos a través de unos procedimientos concretos. Finalmente, si por *curriculum* entendemos el complejo entramado de experiencias que obtiene el alumno, incluidos los efectos del *curriculum* oculto, el diseño tiene que contemplar no sólo la actividad de enseñanza de los profesores, sino también todas las condiciones del ambiente de aprendizaje gracias a las que se producen esos efectos: relaciones sociales en el aula y en el centro, uso de los textos escolares, efectos derivados de las tácticas de evaluación, etc. Si nos situamos en la última de las acepciones señaladas, diseñar consistirá en planificar situaciones ambientales complejas o, como mínimo, tener en cuenta y vigilar los efectos múltiples que se derivan de esos ambientes.

La concepción del diseño, las posibilidades de precisarlo o prever la acción, las operaciones que realizar están relacionadas con las funciones educativas que se quieren abarcar. Como la enseñanza obligatoria comprende todo un proyecto educativo de socialización que atienda la educación general e integral del ciudadano, resulta evidente que esta concepción totalizadora exige contemplar aspectos también muy diversos en su planificación, al ser tan diversas sus finalidades. Un *curriculum* ampliado incluye muchas cosas, muy distintas y susceptibles de formalizar en diseños en muy desigual medida.

Cuanto más compleja sea la acepción de *curriculum* de la que se parta, tanto más lo será también la actividad de diseñarlo y distinta será la seguridad en la previsión de la práctica que se pueda pretender. Cuanto más "borrosos" o invisibles sean los contenidos de la enseñanza más impreciso será su diseño. No puede significar lo mismo planificar o diseñar una clase de matemáticas para ejercitar las operaciones más elementales, que es un objetivo preciso, que diseñar la pretensión de que los alumnos sean creativos, activos o sociables. Obviamente, las posibilidades de concretar un plan con cierto grado de adecuación a la realidad, con precisión y con la certeza de que de su desarrollo se obtienen unos efectos previstos, son muy desiguales en un caso u otro de los señalados. Los elementos que hay que considerar en cada situación varían, así como las posibilidades que tendrán los profesores de intervenir en la dirección de todo el proceso.

Como norma general, cabría afirmar que cuanto más complejo sea el *curriculum* o cualquier parte del mismo, más problemático, difícil y, seguramente, inconcreto será su posible diseño. Éste tendrá un carácter más tentativo u orientador y menos determinante de la práctica cuanto más compleja sea la experiencia de aprendizaje que haya que prever y desarrollar y cuantos más elementos contribuyan a configurarla. La utilidad de los modelos de diseño para los profesores puede residir, no tanto en la precisión y formalización de pasos para guiar la práctica que les ofrezcan, como en la consideración de los aspectos y condicionantes que intervienen en la planificación de experiencias educativas adecuadas a la multiplicidad de fines que es preciso atender simultáneamente en la actividad de enseñanza. La utilidad del diseño está en ayudarnos a disponer de un esquema que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de pasos que dar. Si el *curriculum* tiene que contemplar la experiencia del alumno, el diseño es, antes que nada, la prefiguración de un ambiente global, pensando no sólo en el orden que la enseñanza ha de seguir o en la secuencia de los contenidos, sino el curso de la experiencia de aprendizaje. Afirma BEAUCHAMP (1981) que:

> "lo mejor que podemos hacer es crear ambientes en donde a los individuos les quepa la esperanza de obtener experiencias de aprendizaje. La tarea del que planifica el *curriculum* consiste en establecer la estructura fundamental de un ambiente en el que los que aprenden *puedan tener* experiencias de aprendizaje" (pág.114).

Es y ha sido una incongruencia defender la idea de que el profesor es responsable de la educación general del alumno y que el *curriculum* de la enseñanza obligatoria debe reflejar todas las finalidades de la educación, lo que significa resaltar la complejidad de la experiencia escolar; y después tratar de que los docentes programaran su práctica con esquemas rigoristas que querían tener anticipados muy claramente los efectos u objetivos muy concretos que se pretendían, sin saber los procedimientos exactos que hipotéticamente llevarían a los mismos.

Es muy frecuente encontrarse en el campo que nos ocupa con una contradicción: siendo el capítulo del diseño un apartado de la teoría curricular en general, no son coherentes las perspectivas que se elaboran en ésta con las que se ofrecen en el capítulo del diseño. Dicho de otra forma: la teorización sobre el *curriculum* y la del diseño no son coherentes, pues mientras en la conceptualización de lo que es el primero se van abriendo perspectivas más comprensivas de la complejidad de la realidad educativa y de sus contenidos

para acercarlo a lo que es la práctica, los enfoques y modelos de diseño suelen ser mucho más reduccionistas y mecanicistas. Es decir, progresivamente se hace del *curriculum* un concepto más comprensivo, mientras que, en el diseño, las tendencias dominantes quieren ajustar tácticas para conseguir efectos muy delimitados, olvidando la complejidad de la práctica.

Creemos que esta contradicción se explica por una serie de razones. *La primera*, porque la teoría y práctica del diseño pretenden sugerir a profesores o gestores de la educación modelos útiles para operar en la realidad, presentándose como una guía segura que ordena los pasos que se deben seguir. Eso sólo es factible simplificando la realidad y los esquemas, reduciendo el número de elementos que toma en consideración. El esquema de "cómo diseñar" se ha pensado como una pauta ofrecida desde fuera; si se partiera de las situaciones reales que los profesores y diseñadores del *curriculum* en general tienen que afrontar, se comprobaría que no hay esquema sencillo válido para vérselas con la realidad. Inevitablemente, diseñar cualquier práctica educativa es una operación compleja y querer reducirla a rutina o esquematismo no anula esa condición, sólo la desconsidera. Puede molestarnos y hacer que nos sintamos inseguros e incómodos admitir la dificultad de disponer de planes seguros para la práctica educativa, pero la condición de lo que es la enseñanza -proceso social complejo desarrollado en un medio- no permite hacerse ilusiones de rigor, precisión y previsibilidad, salvo para contenidos y objetivos muy limitados y bien definidos.

En segundo lugar, ocurre que, aunque se reconozca que el *curriculum* en general o un área específica, sean complejos y los formen aspiraciones muy diversas, en la realidad de las prácticas escolares siguen muy centrados en los saberes comprendidos en las asignaturas o áreas de conocimiento. A tal realidad fáctica corresponde una idea más sencilla de lo que es el diseño: la planificación y secuenciación de la "materia de estudio". Por eso la preocupación dominante en el diseño es la de cómo ordenar los contenidos, presentarlos y hacer efectivo su aprendizaje. Muchas preocupaciones rigoristas en el diseño son, de esa suerte, refuerzos de la práctica dominante. Es evidente que existen más tradición y ejemplos en este sentido, y menos dentro de una concepción globalizadora de *curriculum* en la que quepan finalidades no pertenecientes a las asignaturas. Las aspiraciones educativas, los objetivos generales son eso, aspiraciones, pero no metas que se planifican con cuidado y para las que se prevén experiencias específicas o ligadas a las tareas académicas cotidianas; quedan para el *curriculum* oculto. Por eso es importante reivindicar la idea de que los profesores, principalmente, y también todo el que diseñe tienen que contemplar la *práctica educativa* en su globalidad, las amplias finalidades de la educación, no sólo los contenidos de las materias de estudio. Esta recomendación tiene que ir acompañada de una precaución: las facetas educativas ofrecen desiguales posibilidades para ser diseñadas técnicamente, siendo singulares los problemas que surgen en cada caso.



En tercer lugar, los modelos sobre cómo diseñar la práctica de enseñanza más inmediata no se han extraído considerando la forma en que operan los profesores en contextos reales, sino de modelos de gestión o, en muchos casos, partiendo de teorías psicológicas del aprendizaje, a partir de las que se han sugerido esquemas para seguir en la *instrucción*, proponiendo procedimientos generalmente referidos a tópicos muy concretos, difícilmente

extrapolables a la mayoría de lo que son objetivos y contenidos ricos de la educación. La psicología pretendidamente científica ha partido muy a menudo de modelos reduccionistas que no consideraban la complejidad de la práctica pedagógica y lo que son contenidos de la enseñanza, y muchas veces ni siquiera la dinámica personal del sujeto que aprende. La educación o la enseñanza no se puede reducir a una ingeniería social manejable desde esquemas sencillos o unilateralmente deducidos de teorías parciales del desarrollo de los seres humanos o del aprendizaje, sino que es preciso entenderla y actuar en ella con otras pautas de racionalidad no cientifistas. La enseñanza es una práctica que exige realizar decisiones y juicios prácticos en situaciones concretas reales y no una técnica derivada de teorías.

La contraposición entre *enseñanza como arte* y *diseño científico* de la instrucción se ha hecho explícitamente incluso desde la propia psicología, pero queriendo ver en este último la superación de la primera (COVILL-SERVO, 1983). La revisión histórica realizada por este autor le lleva a manifestar que el diseño de instrucción está en sus comienzos, en lo que se refiere al grado de su desarrollo. Supone que, a medida que progrese, se llegará a otra forma de entender la propia cientificidad del diseño cuando profundice en las peculiaridades de la práctica pedagógica. Esa teoría que hoy no existe, es difícil que se construya por el desarrollo acumulativo dentro del paradigma dominante, sin cambiarlo. HOSFORD (1973), distinguiendo entre enseñanza, instrucción y *curriculum*, postulaba, como leyes básicas para una teoría del diseño, que el valor de los procedimientos de instrucción no podía determinarse por métodos experimentales, así como que tampoco pueden establecerse procedimientos instructivos para todos los alumnos y materiales. El modelo de racionalidad positivista, desconocedora de la complejidad de la práctica y de sus determinantes varios, ha llevado, en muchas ocasiones, a la simplificación que obvia la multidimensionalidad de las situaciones de enseñanza que manejan los profesores y, en la mayoría de los casos, también a desconsiderar la complejidad de los objetivos y contenidos del *curriculum*.

¿Qué utilidad tiene el diseño de realidades complejas para guiar procesos cuyo desarrollo se concreta en el propio curso de realización de la práctica, ejerciendo la toma de decisiones juiciosa por parte de quienes lo desarrollen? Primeramente, como ya señalamos, representarse la complejidad de elementos que intervienen en la situación. El *cómo* hacerlo en concreto depende de a qué contenido se aplique y en qué contexto se opere. Nosotros aquí, en una reflexión general, recordamos que, desde un punto de vista formal, cuando se diseña se realiza una serie de *operaciones*. El diseño de los profesores no consiste en la ejecución de unas prácticas ajustadas a normas técnicas, sino en la realización de esas operaciones de muy diversos modos, referidas a una cierta parcela del *curriculum*, a unos alumnos, en una situación, etc.:

a) Pensar o reflexionar sobre la práctica *antes* de realizarla.

b) Considerar qué *elementos* intervienen en la configuración de la experiencia que han de tener los alumnos, de acuerdo con la peculiaridad del contenido curricular abarcado.



c) Representarse las *alternativas* disponibles: echar mano de experiencias previas, casos, modelos metodológicos, ejemplificaciones realizadas por otros.

d) *Prever* en la medida en que sea factible el curso de la acción que se debe tomar.

e) Anticipar las *consecuencias* posibles de la opción elegida en el contexto concreto en el que se actúa.

f) *Ordenar los pasos* que dar, conocedores de que habrá más de una posibilidad.

g) Delimitar el *contexto*, considerando las *limitaciones* con las que haya que contar o superar, analizando las *circunstancias* reales en las que se actuará: tiempo, espacio, organización de profesores, alumnos, materiales, medio social, etc.

h) Determinar o proveer los *recursos* necesarios.

No se trata de seguir una secuencia lineal de pasos sucesivos, sino de resaltar aspectos que han de tomarse en cuenta, en los que hay que fijarse en un proceso de *reflexión y deliberación sobre la práctica*, tal como SCHÖN definía el diseño, atendiendo a los dilemas fundamentales ante los que tiene que optar cualquier diseñador. Una reflexión y deliberación que se aplica a múltiples ámbitos y a dilemas muy variados, porque al diseñar el *curriculum* se deciden muchas cosas.

8.2.2. ¿ANTE QUÉ TIPO DE PRÁCTICA NOS HALLAMOS?

Resulta prioritario tomar en consideración la naturaleza de cualquier realidad o práctica para entender cómo y en qué sentido y medida puede preverse, diseñarse o programarse. Plantear el análisis de la práctica de enseñanza tiene sentido ahora a efectos de entender qué tipo de diseño permite a quienes operan en ella. Y lo primero que es preciso recordar es que no se planifica esta práctica *ex novo*, desde la nada, puesto que se desarrolla históricamente en unas cincunstancias determinadas. El profesor no crea las condiciones de enseñanza, muchas le vienen dadas. En segundo lugar, los procesos de enseñanza y el desarrollo práctico del *curriculum* tienen una naturaleza tal que sólo, muy limitadamente, puede decirse qué puede ser objeto de planificación previa.

modo: trabajo. tiempo

El diseño en una actividad predefinida

Reparemos en que la práctica de enseñanza es actividad que existe en unas condiciones, propias del tipo de escolarización dominante. En ocasiones, las limitaciones aparecen como obstáculos reales, pero en otros muchos casos quedan tácitamente asumidas como componentes del medio natural en el que trabajan los docentes.

El profesor puede decidir en alguna medida cómo será su actuación dentro de las paredes del aula y algo menos dentro del centro escolar; pero los parámetros generales de su profesión están definidos antes de que él se cuestione cómo actuar, si es que lo hace. Actúa en una institución bastante homogénea y rutinaria, sometida a controles y a regulaciones curriculares, dependiente de los libros de texto, sujeta a supervisión, que no permite a los profesores optar por alternativas que violenten de forma notable ese marco. La dotación de espacios para desarrollar un repertorio reducido de actividades, la regulación del tiempo, la disponibilidad de recursos posibles, la oportunidad de aprovechar los estímulos culturales externos, el contenido general del *curriculum*, la distribución del conocimiento en parcelas, la obligatoriedad de realizar controles sobre los alumnos, las relaciones entre los docentes, son decisiones que al profesor le vienen determinadas. Él entra en ese marco dado para desarrollar una actividad laboral prefigurada. Es decir, que, para él, el diseño de la práctica y del *curriculum* tiene unos límites objetivos bien evidentes, aunque flexibles e interpretables, con posibilidades de ser alterados parcialmente. Los docentes diseñan o programan *dentro de* ese marco definido; no diseñan desde el principio el *curriculum* o lo que puede ser la práctica de enseñanza, aunque sí le imprimen un sello personal.

Por eso el diseño del *curriculum* que realizan los profesores en situaciones ya dadas es una adaptación o concreción de lo que falta por determinar en las condiciones dominantes que hemos citado; siendo, por otro lado, una acción que, generalmente, se circunscribe al ámbito del aula. Como señalan TANNER y TANNER (1980), a los docentes les ocupa más tiempo el aplicar y traducir diseños realizados fuera que elaborarlos ellos mismos. Es una definición de su profesionalidad coherente con su ubicación histórica en el sistema social y escolar, en tanto son servidores públicos o de empresas privadas, contratados más para cumplir una función y menos para crearla. Su labor no podía dejar de estar afectada por tendencias más generales existentes en el sistema social y productivo, como son los procesos de especialización y división del trabajo que llevan al reparto de competencias sobre la práctica, la entrada de especialistas externos que diseñan los procesos y que realizan el "empaquetado" previo de los *curricula* para que ellos los apliquen. Tampoco son ajenos los profesores a las demandas del mercado de trabajo que les reclama ciertos rendimientos en los aprendizajes de los alumnos y el modelado en éstos de actitudes convenientes al tipo de sociedad y modos de producción en que vivimos (APPLE, 1983, 1989; BATES, 1988; LAWN, 1989, LORTIE, 1975; MARTÍNEZ, 1989; MATTINGLY, 1990).

Precisamente, en la actividad del diseño es donde se centran algunos estudios que evidencian la desprofesionalización de los docentes, en el sentido de ver ahí un ejemplo de cómo la práctica del profesor se limita a aplicar planes realizados fuera, por los libros de texto, por los materiales curriculares y por las regulaciones sobre el *curriculum*. El profesor no trabaja en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan las prácticas: *condiciones de la escolarización*, la *regulación del curriculum* realizada fuera de las aulas y la flexibilidad para desarrollar el *puesto de trabajo* de los docentes. La autonomía profesional posible para los profesores de un centro reside en el terreno fronterizo que genera la dialéctica entre las presiones externas y la práctica que es posible elaborar en el marco organizativo de cada centro. Un terreno que será o no aprovechable en función de la *formación del profesorado* y según el grado de *colegiación* entre individuos. Estos cinco factores resaltados son las coordenadas de su autonomía personal.

Por tanto, el diseño, desde el punto de vista de los profesores, no es una actividad abstracta del ejercicio profesional, sino enmarcada en tales condicionamientos. Los modelos más difundidos sobre cómo diseñar, al no tomar en cuenta los contextos profesionales reales, se brindan como propuestas técnicas asépticas, que no cuestionan tampoco esas coordenadas; hasta pueden acentuar la dependencia y desprofesionalización de los docentes, en tanto que proponen fórmulas imposibles de realizar por éstos.

De nada sirve definir de forma ideal las funciones de los profesores, en este caso su papel de diseñadores o programadores. Frente a la idea de que el diseño de la práctica, o de una parte del *curriculum*, ha de asentarse en bases explícitas y racionales, partiendo de los objetivos que se pretenden y considerando los contenidos que deseamos aprendan los alumnos, la realidad del puesto de trabajo nos descubre una regulación externa de esa función, en la que sólo caben dosis limitadas de autonomía. Por eso es importante ver el diseño como una *función compartida* por diferentes agentes dentro del sistema educativo. El profesor es sólo el último eslabón de la cadena de determinaciones. Pero tan cierto es que el *curriculum* y la práctica en general se deciden y diseñan antes de que los profesores puedan actuar en ella, como que tienen que tomar importantes decisiones didácticas, sobre cómo rellenar el tiempo escolar con actividades para convertir cualquier determinación previa sobre el *curriculum* en experiencia de aprendizaje de los alumnos. Los condicionamientos y los controles existen, pero nunca evitan la responsabilidad individual de cada docente, porque no cierran por completo las opciones para una práctica pedagógica mejorada, al permitir márgenes en su interpretación y posibilidades de resistencia ante los mismos.

Los profesores pueden acomodarse a los marcos establecidos o explorar sus fisuras, ser reproductores de situaciones e instituciones heredadas o trabajar para transformarlas. Tan real es la determinación externa como la autonomía profesional. La práctica del profesor supone un equilibrio dialéctico entre el condicionamiento ajeno y previo a su voluntad y la iniciativa propia, con dosis variables de uno y otra, de acuerdo con los niveles del sistema educativo en los se trabaje, según lo determinante que sea la política curricular, en función de la autonomía permitida a los centros, dependiendo de la capacitación de los docentes y de la eficacia de los controles externos, según de qué variabilidad de materiales curriculares se disponga, y según la disponibilidad de tiempo para poder desarrollar diseños o reflexionar sobre la práctica. La organización colegiada de los profesores en los centros puede aumentar el espacio de autonomía si se utiliza como recurso para remover obstáculos institucionales en el centro escolar.

La práctica de enseñanza y el desarrollo del curriculum *son procesos indeterminados*

La educación, la enseñanza, el *curriculum*, son procesos de naturaleza social que permiten ser dirigidos por ideas e intenciones, pero que no se pueden prever del todo antes de ser realizados. Desde esta posición epistemológica de partida cualquier diseño es abierto por necesidad, porque no determina nunca totalmente la práctica.

Este carácter indeterminado obliga a clarificar las ideas y pretensiones de las que se parte para tratar de mantener la coherencia desde que se plantea una meta hasta las prácticas que se realizan. HERRICK (1950), dentro de una de las opciones pioneras más tecnicistas sobre el diseño, como era el modelo de TYLER, ponía de manifiesto la necesidad de que cualquier diseño o plan para ser efectivo debe dejar claras y explicitadas las bases sobre las que se toman las decisiones. Es decir, que quien las tome, previa reflexión y deliberación, tiene que aclarar los supuestos desde los que parte y explicitar la filosofía y fundamentos de las opciones. El diseño sirve para racionalizar la actividad guiada por él en la medida en que obliga a plantear aquello en que nos apoyamos, facilitando el contraste, la comunicación y la revisión.

El *curriculum*, como ya vimos, se ha contemplado como un instrumento que permite trasladar efectivamente propósitos y principios a la práctica (STENHOUSE, 1984). Son principios de muy diferente índole y ninguno admite interpretaciones sencillas y unilaterales, por lo que tampoco pueden pretender guiar la práctica con seguridad científico-técnica. TABA (1974) señalaba hace tiempo que:

> "... una característica importante de la elaboración adecuada del currículo es que las decisiones adoptadas en el curso del planeamiento descansan sobre criterios múltiples y consideran una gran variedad de factores" (pág. 538).

Los principios a plasmar en la acción son supuestos: *epistemológicos* (la orientación, selección y presentación de los contenidos), *sociales* (ideologías, visiones de la sociedad, propuestas de relaciones entre los alumnos y entre éstos y los profesores) y *psicopedagógicos* (tipos de procesos de aprendizaje estimulados, tareas didácticas recomendadas, formas de comunicar, etc.). Todos ellos deben pensarse explícitamente de forma abierta para que ordenen una acción que transcurra en coherencia con las opciones que se tomen. Su función será orientadora porque no determinan ni controlan la práctica en el sentido que la ciencia moderna fundamenta las tecnologías derivadas de ella.

Por eso los diseños -estructuración de los contenidos curriculares según ideas y principios- tienen un carácter tentativo para ser experimentados en la práctica, no pueden ser previsiones ajustadas de los procesos y productos de la enseñanza y del aprendizaje. Cualquier plan puesto en práctica en situaciones distintas, aplicado por agentes diferentes daría lugar a efectos en alguna medida singulares. Cualquier diseño, sea el que produce la administración educativa, los que se divulgan a través de materiales o los planes del profesor, son transformados y recreados en el curso de su implantación. Lo que no quiere decir que para contenidos muy delimitados o destrezas muy concretas (enseñar las reglas de la suma, o el uso de un instrumento de medida, por ejemplo), no se prevean planes de enseñanza con cierta exactitud. Sólo en estos casos puede creerse que exista una total correspondencia entre lo previsto en el *plan*, los *procesos* que se desarrollan en la actividad de llevarlo a cabo y los *resultados* que se obtienen. Cuanto más complejo sea un objetivo pedagógico o un contenido, menos determinante puede ser el diseño para regular la práctica que quiera lograrlo

La práctica educativa no admite muchas simplificaciones. Es una realidad caracterizada por las condiciones siguientes (DOYLE, 1977; GIMENO, 1988; PÉREZ GÓMEZ, 1988):

1) La *multidimensionalidad*. Son muchas las cosas que es preciso hacer y en cada una de ellas se implican dimensiones y aspectos muy distintos: elementos personales, materiales, organizativos y sociales. Comprende acciones tendentes hacia objetivos muy variados y de desigual complejidad.

2) Son varias las tareas que un profesor debe conducir *simultáneamente* en un grupo de alumnos.

3) El docente puede prever cursos de acción, tareas en sus rasgos generales, pero buena parte de su actuación está regida por la *inmediatez* de decisiones que tiene que tomar constantemente, a las que responder por intuición o por rutina.

4) Su práctica *no puede predecirse*, pues son muchos los factores que intervienen en una situación, en la conducta de un alumno o en la de todo el grupo.

5) Responde a ello orientado por ideas muy generales, por mecanismos *cuasi* reflejos, guiado por intuiciones, imágenes generales de cómo comportarse, pero no por leyes precisas.

6) Existe una implicación personal donde se proyecta la idiosincrasia de cada uno, la subjetividad conformada por la biografía personal, la formación y la cultura de procedencia.

7) Y todo ello dentro de contextos variables y determinados no por la voluntad del profesor ni por los conocimientos o modelos científicos.

8) Son pocos los objetivos que permiten una planificación *algorítmica*, es decir, una estructura de acciones secuenciadas de tal suerte que nos lleven de forma segura a la conquista de la meta propuesta. La mayoría de los objetivos tienen una naturaleza compleja y son siempre interpretables.

Por esa carencia o imposibilidad de regulación total y determinante, es por lo que se dice que las actividades de enseñanza en general -y el diseño es una- tienen una dimensión *artística*, lo que no significa que sean procesos en los que no se puedan aplicar ciertos principios orientadores, observar algunas regularidades generales, acumular experiencia y aprovechar modelos que parecen dar buenos resultados en otros casos. La epistemología de la didáctica moderna debate hoy, como una de sus preocupaciones básicas, cómo conjuntar el carácter único y hasta cierto punto imprevisible de la práctica con la posibilidad de extraer principios de acción generales que "a modo de leyes" sirvan para no estar inventando constantemente la práctica, acumular y transmitir experiencia y lograr marcos de compresión con alguna validez en cuanto a su posible generalización.

La observación de la práctica, la experiencia subjetiva de cada uno y la incapacidad histórica de las pretensiones de hacer de la educación en general, y de la enseñanza en particular, un proceso regido por leyes, demuestran que una acción científicamente regulada es imposible. SCHWAB (1983), lo dejó bien planteado cuando afirmó:

"... no hay ni habrá en el futuro previsible una teoría de esta compleja totalidad (se refiere al *curriculum* y a la práctica educativa) que no sea otra cosa que una colección de generalidades inútiles. Tampoco es verdad que la falta de una teoría de la totalidad se deba a la estrechez de miras, obstinación, o meramente especialización habitual de los científicos sociales y del comportamiento. Más bien, su especialización y el limitado alcance de sus teorías son funciones del objeto que tratan, de su enorme complejidad y de su vasta capacidad para la diferenciación y el cambio" (pág. 201).

Esa condición lleva a aceptar la *dimensión artística o intuitiva*, que apela al buen juicio de quien la ejerce, sin poder esperar que un repertorio de leyes científicas y un conjunto de técnicas la determinen. Incluso para quienes la han tratado de caracterizar como una actividad con bases científicas, este componente es consustancial a la misma. Es el caso de GAGE (1977), quien sugiere la necesidad de distinguir entre la idea de una ciencia *de la enseñanza* y unas *bases científicas para el arte de la enseñanza*, afirmando que:

"como arte práctico es un proceso que reclama intuición, creatividad, improvisación y expresividad. (...) En la enseñanza, sea cual sea el método utilizado incluso en los programas de enseñanza por ordenador es necesaria la artisticidad" (pág. 15).

"Las empresas prácticas, aquellas que se desarrollan en el mundo real más que en el laboratorio, tienen componentes artísticos y componentes científicos" (pág. 17).

EISNER (1979), precisamente a partir del análisis del diseño, contribuye también a fundamentar esa metáfora de la enseñanza como arte, que no significa improvisación ni falta de reglas. Para este autor (pág. 153 y ss.) esa caracterización se apoya en las siguientes realidades:

a) Los profesores, como los artistas, realizan juicios apoyándose en determinadas cualidades que ponen en la práctica mientras transcurre la actividad; la acción debe ser dirigida con un sentido crítico que aprecie en todo momento lo que es relevante, orientando las decisiones que paulatinamente se adopten:

"El juego del curso de los acontecimientos, más que la llegada, es la fuerza o motivo detrás del trabajo artístico" (pág. X).

"Hemos aprendido que el desarrollo del *curriculum* es una tarea práctica y artística que exige prudencia, sabiduría y comprensión dentro de las realidades de las clases de enseñanza primaria y secundaria. Requiere ensayos, diseño y sentido de la oportunidad" (pág. XI).

b) Se trata de una actividad no dominada por prescripciones o rutinas, o al menos no toda ella, sino por cualidades y contingencias que son imprevisibles. Calificarla de artística es una forma de admitir que los problemas y actividades en la enseñanza es preciso situarlos en contextos cambiantes que precisan ser evaluados para saber lo que ocurre y qué cambios se van produciendo.

"Cada situación educativa en la que se toman decisiones es significativamente única, no sólo en el sentido temporal y espacial, pues todas las situaciones son únicas por esas circunstancias, sino en tanto que las metas, métodos, personas y contexto difieren de una a otra significativamente y deben ser tratadas en función de esas diferencias si se quiere ser efectivo. Lo que debemos esperar de las ideas sobre planificación del *curriculum* no son fórmulas, sino que ayuden a que nuestras deliberaciones en la configuración de planes pedagógicos sean más refinadas y, a partir de ahí, contribuyan a enriquecer los programas que proporcionemos a los alumnos. En definitiva, vemos las ideas como herramientas no como papeles de calco" (pág. 108).

c) La enseñanza es artística porque los fines que consigue se van originando o toman significado en el proceso mismo de su desarrollo práctico, en el sentido de que no se puede prever lo que queremos de antemano con un

significado preciso, sino que, partiendo de ideas y aspiraciones, encontramos su valor cuando se realizan.

El diseño incorporará, pues, la condición de ser una propuesta tentativa singular para un contexto, para unos alumnos, apoyado en principios interpretables, abiertos. Y si el *curriculum* real -llamado también *en la acción* - no se puede entender sin aludir a las prácticas existentes que lo convierten en experiencia para los alumnos, tampoco servirán los modelos de diseñar que no cuenten con tales prácticas que los convertirán o no en realidad. El diseño es un instrumento para *guiar la práctica*, y ésta no es algo abstracto, sino que tiene unos actores determinados y se desenvuelve en unas circunstancias concretas.

Seguimos instalados en la *incertidumbre* como forma de pensar, que no significa improvisación, donde los protagonistas de la práctica se destacan por su valor mediador. No importan tanto que los modelos de cómo diseñar sean universalizables, sino las capacidades de los profesores para desenvolverse en el diseño de su trabajo real al pensar, discutir y decidir con cierta racionalidad esa práctica. La condición artística a desarrollar dentro de tal incertidumbre es el elemento que une las ideas, los principios generales y los contenidos educativos con la realidad práctica.

En las décadas de los años sesenta y setenta, el movimiento de reforma de los contenidos de los *curricula* se desarrolló en torno a la idea de confeccionar proyectos curriculares que respondían a toda un área o materia, a veces relacionando más de una, con la pretensión de ofrecer diseños cuidadosos, bajo la forma de materiales de calidad, que difundiesen nuevos contenidos elaborados con modelos de enseñanza-aprendizaje innovadores. Se dirigían a profesores y alumnos, con la pretensión de cambiar la práctica real. Evaluaciones posteriores demostraron que, en muchos casos, la distancia de las propuestas respecto de las concepciones de los profesores y de las condiciones de los centros llevaba a una deficiente aplicación y a pocos cambios reales en las actividades de enseñanza. Aquella práctica reforzó la idea de que el diseño era una actividad profesional especializada que se realizaba fuera del ámbito de acción de los prácticos, dejando a docentes y alumnos el papel de consumidores, no de actores, del diseño curricular.

Las potenciales ideas innovadoras sobre el contenido y sobre la metodología, al no contar con los profesores y con las condiciones concretas de la realidad, se quedaban en los proyectos o eran deformadas y empobrecidas en su aplicación. Se ponía de manifiesto que un diseño de calidad difícilmente podía por sí mismo cambiar la práctica. Era una estrategia que producía materiales innovadores, pero no una modificación de la enseñanza, que, obviamente, dependía de los comportamientos de los profesores en contextos particulares. El diseño ideal en educación y en enseñanza no es transformador por sí mismo, se ha simplificado demasiado el problema de trasladar teorías e ideas a la práctica. No basta con disponer de unos materiales cuidadosamente elaborados o proponer grandes ideas para que la práctica se mueva acorde con esos enunciados. El cambio en educación es más complejo. Algo de lo que deberían aprender las administraciones cuando ponen tanto empeño en divulgar ideas innovadoras en los documentos curriculares que reflejan los diseños hechos por ellas y sus técnicos.

A partir de aquellas experiencias, se ha moderado la creencia de que el diseño curricular técnicamente ideal, al margen de los profesores y de los equipos docentes en los centros, pudiera ser un instrumento para mejorar la calidad de la enseñanza. En todo caso, tales diseños pueden ofrecerse a los docentes como "ejemplos" a partir de los que reflexionar y experimentar en sus condiciones reales de trabajo. La difusión de grandes consignas como "la enseñanza de acuerdo con los intereses del niño", la "individualización", "la pedagogía del descubrimiento", la enseñanza basada en el "constructivismo", etc., son interesantes para aclarar y orientar el pensamiento, así como para sugerir iniciativas prácticas, pero serán los profesores concretos que tenemos, en sus centros reales y bajo las condiciones normales, los que a través de intentos muy modestos harán pequeñas e "imperfectas" aportaciones para transformar la práctica. Las peculiaridades de ésta que hemos señalado fundamentan la idea de que, para que el diseño contribuya a cambiarla y ordenarla, tiene que pasar a ser una estrategia asumida y asimilada por los prácticos. Esté formalizado como plan escrito o sea un mero orden en la mente de los profesores, lo decisivo es que el diseño sea un esquema-guía real. Así servirá a empeños modestos pero valdrá para profesores reales.

> "La evidencia sugiere que en la práctica los profesores no emplean modelos lógicos y formales de tomar decisiones recomendadas por los especialistas de *curriculum* y los diseñadores de la instrucción. Algo que no sólo ocurre al profesor. Estudios clínicos indican que prácticos de otras actividades hacen lo mismo, incluida la medicina, y no siguen la secuencia lógica recomendada en la toma de decisiones" (Deakin University, 1985a, pág. 13).

> "El diseño curricular se orienta cada vez más al estudio de los problemas que tienen su escenario en la clase y menos a la búsqueda de refinados y utópicos modelos que tienen escasas oportunidades de ser desarrollados. También crece la evidencia de que el contexto en que se toman las decisiones curriculares es complejo, cuyas necesidades tienen que explorarse y comprenderse como un paso en el proceso de diseño. *Ésta es la razón por la que la concepción del diseño curricular como 'un plan para la acción futura' está en retroceso, creciendo, en cambio, el convencimiento de la importancia que tienen los procedimientos que incorporan la intención de exponer y justificar nuestras prácticas y nuestros supuestos"*. (La cursiva es nuestra.)
>
> (...)
>
> (El nuevo enfoque) "se dirige a convertir a los profesores y a las escuelas en mejores conocedores de lo que ellos tratan de hacer y de cómo podrían lograrlo (...) la única tarea que legítimamente puede perseguir una teoría del desarrollo curricular es confeccionar teorías de la práctica curricular que busquen la mejora de la calidad de la implicación que los alumnos y profesores tienen en esas prácticas y que, gracias a ello, permita a la enseñanza y al aprendizaje desarrollarse por mejores caminos" (Deakin University, 1985b, pág. 13).

Esta perspectiva responde al llamado desarrollo del *curriculum basado en la escuela*, que deja de lado la esperanza en los grandes proyectos cuidadosamente diseñados fuera de la práctica por agentes especializados, para enfatizar el valor de intentos más modestos pero cercanos a las condiciones de los centros y desarrollados en colaboración con ellos y sus profesores. Una perspectiva que se fundamenta también en la necesidad de contar con el papel activo de los profesores en el desarrollo del *curriculum* (GIMENO, 1988, pág. 196 y ss.; NUNAN, 1983), haciendo de los centros un lugar de desarrollo profesional. En la escuela, se quiera o no, se toman decisiones sobre el

curriculum. Es decir, en toda escuela se condiciona o se hace diseño curricular. Sugiere EISNER (1979) que:

> "Los profesores están inmersos en actividades de planificación buena parte de tiempo, y al hacer esto toman decisiones sobre el *curriculum* y se implican en una especie de deliberación curricular personal. Es esta una vertiente del desarrollo curricular. En efecto, no es posible una escuela sin alguna forma de desarrollo curricular en ella" (págs. 110-111).

El desarrollo curricular pasará así de centrar su interés en planificar materias o áreas, al análisis y provisión de condiciones para que la práctica cambie, a los proyectos realizados por los profesores, a experiencias que les sirvan de apoyatura para adaptarlas y experimentarlas ellos mismos, a utilizar materiales elaborados fuera -textos, guías, etc.- como auxiliares para sus propios proyectos, a potenciar la disponibilidad y variabilidad de todos esos recursos en los centros, a la colaboración entre colegas, etc. El énfasis se pone en el *desarrollo del profesor*, en el *trabajo colegiado*, en la *comunicación de experiencias* y en la oferta de *materiales variados y atractivos*, en *disponer de ejemplos* que acomodar a la propia práctica, en la *mejora de las condiciones de trabajo* y en la racionalidad del funcionamiento del *conjunto del centro*. El protagonismo de los grupos de profesores puede ir desde la propuesta autónoma que ellos diseñan y desarrollan hasta la adopción crítica y adaptación a sus circunstancias de modelos elaborados desde fuera o pertenecientes a otros profesores y centros.

Se trata de una alternativa que replantea la política curricular, que reclama un perfeccionamiento asistido en el puesto de trabajo, nuevas formas de control y de responsabilización de los profesores, la necesidad de ver al centro como unidad de innovación y una política alternativa de provisión de materiales curriculares.

8.2.3. DISTINTOS COMETIDOS EN EL DISEÑO DEL *CURRICULUM*. ÁMBITOS EN LOS QUE SE TOMAN DECISIONES

> "La pregunta ¿quién decide el *curriculum*?, es una de las cuestiones clave para cualquier escuela; es importantísima para ayudar a determinar su carácter o su «clima» (...) (y) nos hacemos un flaco servicio a nosotros mismos si no reconocemos lo compleja que puede ser la planificación del *curriculum* y la medida en que el *curriculum* resultante de ella es un equilibrio de intereses creado a partir del conflicto" (GREEN, 1986, pág.158).

De la idea, ya comentada, de que los profesores se dedican realmente a concretar y adaptar decisiones tomadas en otros ámbitos distintos al escolar, obviamente se deduce la consecuencia de que el diseño no sólo es una actividad profesional docente. Si diseñar el *curriculum* es darle forma y sentido, al tiempo que se le dota de contenido, si se diseña allí donde se decide y se construye, naturalmente puede hablarse de ámbitos o niveles de diseño, referidos a los agentes que lo deciden. El político cuando regula el *curriculum* de todo un tramo de escolaridad hace un diseño que implica unas operaciones determinadas. Los autores de un material didáctico -un libro, una película o un programa de ordenador- realizan un diseño cuidadoso de componentes, secuencias de contenido, ejemplificaciones, ilustraciones,

selección de actividades que se sugieren, etc. El centro que elabora un proyecto para dar coherencia a su labor, estableciendo líneas metodológicas para todos los profesores, por ejemplo, o creando un clima y coordinando a éstos, también diseña la práctica curricular. El profesor que prepara un plan para un curso, un trimestre o una jornada escolar o cuando confecciona materiales propios sobre una unidad didáctica concreta y prevé el uso que va a darles, realiza también un diseño del *curriculum* y de su práctica. El diseño en la educación puede referirse potencialmente a toda actividad y a todo agente que pueda influir en la enseñanza y en el aprendizaje.

Es evidente que la competencia de construir un *curriculum* no será cometido exclusivo de los profesores, porque las decisiones implicadas desbordan la responsabilidad de éstos y, circunstancialmente, porque pueden no disponer de los instrumentos y la competencia para hacerlo. La misma necesidad de ordenar el sistema educativo y la de realizar algún control sobre su funcionamiento hace que este tema necesariamente se escape del ámbito de los docentes.

Existen *ámbitos en los que se diseña*; no hay un diseño universal completo que vertebre ordenadamente lo que decide cada agente. Ese gran diseño global utópico que ordenase desde las finalidades más generales hasta las acciones más específicas es imposible y, si existiese, sus propuestas tendrían que ser puntos sobre los que reflexionar y no decisiones que cumplir (SOCKETT, 1976, pág.36). El pluralismo en la sociedad, los márgenes de autonomía de que deben disponer centros y profesores, así como la libertad de producir medios culturales aprovechables en la enseñanza, llevan a reconocer necesariamente la interpretabilidad de todas las prescripciones sobre el *curriculum*. Los modelos simplificadores que quieren arbitrar una fórmula global para el diseño obvian esa realidad y esa filosofía.

Al diseñar el *curriculum* todos los agentes pueden partir de una filosofía básica común, de la consideración de elementos compartidos, como una determinada actitud ante el contenido, una tendencia a relacionar éste con los problemas sociales y con las motivaciones personales, una actitud constructivista hacia el aprendizaje, etc. Eso es válido para cualquiera de los cuatro ámbitos señalados, pero cada uno de ellos puede y debe realizar distintas cosas para hacerlos posibles. Sobre el conocimiento que se transmite realmente en las aulas todos los niveles de decisión dejan su impronta: la Administración determina áreas y contenidos generales, las editoriales concretan lo que se transmite, proponiendo una cierta versión y los profesores añaden su sello personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, el poder de decisión en lo que se refiere a la clasificación del conocimiento se reparte de otra forma diferente: las áreas o asignaturas en que se distribuye el conocimiento son determinadas por las administraciones educativas; los libros de texto las legitimarán y poco harán después para conectar esos saberes parcelados, pero los profesores sí que pueden hacerlo, bien porque impartan enseñanza de varias áreas a la vez, bien porque se coordinen entre sí en los equipos de los centros. En la selección de tareas académicas, en cambio, deciden los profesores y los textos, básicamente.

Aunque todas esas acciones tengan que ver con el diseño, implican la necesidad de tomar en cuenta diferentes problemas, opciones de muy distinto calado y esquemas para racionalizar y ordenar sus cometidos, así como

las exigencias de responder a un determinado contexto. Los requerimientos concretos del aula o de un grupo de alumnos no los puede considerar el político o el editor de libros de texto, por ejemplo, en sus detalles concretos, aunque cuando políticamente se estructuran los *curricula*, deben tenerse en cuenta las condiciones reinantes para que los planes tengan un cierto realismo y factibilidad. La adecuación global de la cultura escolar a las necesidades sociales no la deciden los profesores en sus directrices generales, sino en el debate político y social que determina los mínimos que regula la Administración, en el que deberán participar los profesores.

Los ámbitos de diseño no forman un sistema de niveles totalmente jerarquizados en donde lo que se hace en uno de ellos determina del todo lo que se realiza en otro en estrecha dependencia. Parece más apropiado plantearlos como ámbitos de decisión que guardan entre sí relaciones de interdependencia, pero con espacios propios de autonomía en la decisión en cada caso, y hasta con contradicciones entre algunos de ellos. Los profesores pueden seguir las guías curriculares de los editores de material didáctico o las que sugiere la Administración, por ejemplo, pero también es cierto que unas y otra recogen, en ocasiones, modelos que practican los profesores.

No queremos decir que a cada agente que diseña (administradores, profesores, centros, editores, etc.) les corresponda una labor peculiar y una esfera propia de decisiones en exclusiva, sino que en cada uno de esos ámbitos, en los que pueden participar agentes diversos, se afrontan problemas distintos o a diferente nivel. Aunque las ideas directrices generales pueden compartirlas todos para dar una mejor coherencia al sistema escolar, lo cierto es que los principios son, como señalamos, interpretables siempre, y tampoco es frecuente que todos estén de acuerdo en las mismas ideas. El diseño, hay que repetirlo, es abierto.

Los esquemas dominantes en la teoría del diseño han pretendido, por lo general, sistematizar los niveles de éste, como es el caso de TYLER o TABA. Un proyecto educativo, desde su filosofía fundamentante hasta las propuestas de enseñanza en la práctica, debía articularse en distintos niveles de decisión para que le dieran coherencia. HERRICK (1950) afirmaba que cualquier diseño global del *curriculum* que pretenda dirigir de forma suficiente y adecuada un programa general de educación debía ser considerado en más de una dimensión y en función de varios niveles operacionales. Esa consideración de niveles obliga a seguir y tratar de establecer las conexiones entre diversos ámbitos de decisión para que los diseños que se realizan en cada nivel guarden entre sí coherencia y actúen consecuentemente con las opciones tomadas. Han sido modelos lineales que, aunque se presentaban como esquemas teóricos, su preocupación era la gestión.

La estructuración ordenada y jerarquizada no deja de ser una pretensión idealista que olvida que existen agentes intervinientes en la modelación de los contenidos con cierta autonomía propia y desde unos contextos peculiares. La hipotética aceptación por consenso de un plan general ordenador no va más allá de la apariencia, en unos casos, o no se traduce en acciones totalmente coordinadas. El que un libro de texto, por ejemplo, "declare" que acepta un determinado principio pedagógico no significa que estructure su contenido de acuerdo con él. Los esquemas idealistas suelen desconsiderar, por lo demás, las condiciones de la práctica.

En la teoría del diseño ha faltado una visión global de las interacciones entre todos los agentes que lo realizan. Ello se ha debido a la falta de reconocimiento del poder y autonomía funcional de cada ámbito y a la derivación política consiguiente: la capacidad de influir y controlar la práctica está y creemos que debe estar repartida.

El no tomar en consideración los contextos reales de diseño ha producido, por ejemplo, que en la teoría general sobre el mismo no se haya analizado, a menudo, el papel decisivo que cumplen los materiales didácticos de uso corriente y el que pueden desempeñar los que elaboran los profesores. Otra ausencia ha sido la de olvidar el papel que desarrollan y pueden realizar los centros en el diseño curricular, la poca atención dedicada a cómo vertebrar las individualidades de los profesores en líneas coherentes de actuación de cara a los alumnos. Ha faltado también una consideración sobre qué consecuencias tienen los modelos jerárquicos para el papel y las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes. El modelo tyleriano, del que hablaremos más adelante, ha servido para racionalizar técnicamente decisiones en la confección de *curricula*, pero no ha transformado la práctica de los profesores, por ejemplo, al no acomodarse al contexto particular de su ámbito de decisión y a la forma en que tienen que operar en él. Una más adecuada comprensión del modo de trabajar los profesores, considerándolos como profesionales activos que recrean propuestas, que enriquecen o pueden empobrecer modelos propuestos desde fuera, ha cambiado la perspectiva en este tema.

¿Qué operaciones se realizan y qué modelo de comportamiento hay que seguir en cada uno de esos ámbitos? Lo que es lo mismo que preguntarse a qué tiene que responder o a qué problemas se enfrenta cada agente decisor en el diseño. Expondremos dos consideraciones generales al respecto.

a) En primer lugar, antes de hablar de los problemas que abordar o de qué modelos seguir, si es que son posibles en cada uno de esos ámbitos, es conveniente decir que los agentes que diseñan, las competencias de cada uno de ellos y las relaciones entre los mismos son opciones de cada sistema educativo, asentadas en una tradición, apoyadas en una política y condicionadas por las regulaciones legales y administrativas. La distribución del poder de diseñar la práctica es el resultado de una historia, de un modelo político de gestión y de un estado de conciencia, organización y formación del profesorado en cada sistema educativo. Lo que es lo mismo que decir que puede y debe cambiarse. Qué deba hacer cada agente, cómo deben ser los diseños de los profesores o de los libros de texto, por ejemplo, es una pregunta que no tiene sentido. La cuestión pertinente de qué debe hacer cada uno depende de lo que puedan y deban hacer el resto. ¿Han de existir diseños plasmados en libros de texto u otros materiales que restan a los profesores capacidad de diseñar por sí mismos? Pues, más bien, parecen inevitables para muchos, pero puede formárseles y dotarles de tiempo laboralmente retribuido para que ellos confeccionen algunos propios o recojan materiales diversos. Recordemos que una experiencia metodológica como la de FREINET trató de darles una alternativa, en la que los alumnos y profesores cobran el papel de protagonistas, aprovechando información procedente de fuentes muy diversas. ¿Deberían los libros de texto limitarse a proporcionar infor-

mación adaptada al estudiante, o han de sugerir también actividades a profesores y alumnos, formas de realizar la evaluación, una secuencia de temas, etc., que les evite pensar y decidir sobre esos temas, desprofesionalizándolos?

La administración dosifica el *curriculum* durante la escolaridad. Pero, ¿lo ha de hacer por cursos o por ciclos? Según la solución que adopte deja más o menos margen de movimientos a los editores de libros de texto, a los centros y a los profesores. ¿Es conveniente que los centros tengan márgenes de opción para impartir unas asignaturas y otras no, o para adaptar los contenidos a su contexto cultural más inmediato?

Se trata de opciones convenientes o no, posibles o imposibles; no son preguntas a contestar desde la ciencia, sino desde la experiencia, guiados por los ideales que se pretendan. Todas estas preguntas y otras muchas plantean problemas y dilemas éticos, políticos, culturales, pedagógicos para los que no hay respuestas técnicas. Toda propuesta realizada sobre el diseño curricular es coherente con un reparto de competencias determinado y puede afianzar el *statu quo* existente o buscar una redistribución de las funciones asentadas, en aras, por ejemplo, de otro equilibrio menos intervencionista por parte de la Administración o de las editoriales, con más protagonismo didáctico para los profesores. Esta dimensión estructural y política del diseño nos parece básica en toda política educativa. El mantenimiento o distribución de los papeles de cada uno en el diseño es un criterio de evaluación de las reformas curriculares.

b) En segundo lugar, al existir varios agentes determinantes de los *curricula*, la cualidad de los problemas que se plantean y a los que hay que responder en cada ámbito es muy distinta. El político que regula el *curriculum* tiene que ordenar los niveles escolares, homologar los títulos y las condiciones de trabajo en los centros, decidir, previa discusión, las áreas que estudiarán los alumnos de acuerdo con el modelo cultural que pretende hacer valer a través de la escuela y en relación con la estructura de profesiones y categorías laborales, establecer una clasificación y ponderación de las áreas y asignaturas, determinar qué límites tendrá la optatividad para los centros y para los alumnos, procurar las condiciones para que el *curriculum* se desarrolle, controlar los niveles de calidad en el sistema, etc. El especialista de una materia, al resaltar los componentes fundamentales para un nivel de escolaridad, se enfrenta a un reto bien distinto. El profesor, en las condiciones de su trabajo se ve con problemas del tipo de cómo seleccionar y ordenar los contenidos de una unidad, adecuar el ambiente de clase, cómo cubrir el trimestre o la semana, qué actividades seleccionará, qué materiales emplear, cómo atender al alumno más retrasado, cómo ligar una noticia de actualidad a un conocimiento de su asignatura o área, etc.

No es posible disponer de un esquema válido de diseño para todos los agentes que intervienen en su realización. Ofrecer modelos de racionalizar la toma de decisiones en el diseño curricular en el ámbito político, por ejemplo, es una cosa, disponer de esquemas útiles y manejables para los profesores es otra muy distinta. Un modelo, por ejemplo, de diseñar materiales muy estructurados no vale para que los docentes diseñen la práctica; un modelo de diseño de instrucción preciso tampoco le valdrá a los que tienen que tomar decisiones a nivel político o a los profesores; las

decisiones de diseño que adopta alguien que sea responsable de la ordenación del sistema no le sugerirán actividades concretas a los docentes; un modelo útil para los profesores tiene que contemplar la singularidad de la situación real que se afronta y no le servirá al que quiera confeccionar materiales o al político. La amplitud, peculiaridad y contextualización de las decisiones en cada ámbito, así como la responsabilidad política, social, ética o profesional que implican los dilemas ante los que hay que optar y las razones que hay que aducir en cada caso, sugieren marcos de decisión distintos, pero no del todo independientes.

El no tener en cuenta esa peculiaridad lleva a trasladar analógicamente de forma improcedente esquemas de unos ámbitos a otros, produciendo confusión y falta de claridad. Ocurre cuando la administración, dentro de su ámbito de competencia, en los diseños del *curriculum* que regula para los centros y profesores, se inmiscuye en territorios de pedagogía o psicología, proporcionando directrices o sugerencias para el comportamiento del profesorado, cuando dice seguir determinadas teorías del aprendizaje, por ejemplo. El resultado es que, por muchas declaraciones que haga, ni los libros de texto ni la práctica de los profesores se pueden realizar partiendo de ellas, por lo que se quedan en mera retórica insuficiente que se desgasta y pierde significado.

La política curricular en España, como ocurre en otros países (SKILBECK, 1990) además de determinar y ordenar los contenidos mínimos para todo el sistema y la estructura del *curriculum*, tiene la tradición de descender a consideraciones pedagógicas, se arriesga a ofrecer orientaciones metodológicas a los profesores y fabricantes de materiales, así como a manifestar criterios de evaluación de aprendizajes. En otro lugar hemos analizado cómo ese "intervencionismo pedagógico" (GIMENO, 1988) es fruto histórico, en nuestro caso, de una mezcla entre una tradición de control ideológico y burocrático sobre los profesores y sobre la cultura escolar en general, junto a bienintencionadas pretensiones de "innovar desde los documentos oficiales", difundiendo máximas pedagógicas y "nuevas teorías".

Se trata de un intervencionismo que viene a ser inoperante sustituto de una formación del profesorado de calidad, al que implícitamente se le reconoce la carencia de dichas orientaciones. En muy pocos campos de actividad se intenta generar profesionalidad por estas vías ni la administración regula tan exhaustivamente la técnica como en el educativo, aparte de ordenar el funcionamiento general, garantizar el servicio que presta y asegurar el cumplimiento de unas normas básicas. El diseño curricular desde este ámbito difunde códigos pedagógicos además de prescribir contenidos. Los programas oficiales de la educación primaria española buscaban objetivos de aprendizaje en términos de *conducta* en los años setenta; eran *piagetianos* en los primeros ochenta, según consta en su introducción; el *curriculum* planteado a partir de la LOGSE es *constructivista*. Es un intervencionismo tan ingenuo como ineficaz que divulga "modas" para los profesores, por lo general a distancia de las posibilidades de hacerlas operativas en la práctica. Naturalmente, ésta va por otros caminos; no cambia con los lenguajes, aunque se estimule el consumo de conocimientos especializados.

La cualificación pedagógica de los docentes es preciso hacerla cuando se le forma y asistiéndoles en el puesto de trabajo. Los códigos pedagógicos

tienen en esos momentos la oportunidad de ser adquiridos y contrastados en la práctica. Declararlos en los documentos oficiales, además de legitimar fórmulas que en raras ocasiones tienen una aceptación universal, es confundir la función reguladora que tiene la política y la Administración con los procedimientos para innovar el sistema escolar. TABA (1974) advertía hace bastante tiempo contra este vicio burocratizador:

"La posición doctrinaria conduce a los protagonistas de un proyecto (curricular) particular a defenderlo como un credo o una doctrina, en vez de como una hipótesis o una posibilidad. En consecuencia, los problemas del planeamiento del currículo son discutidos en una atmósfera de partidismo y las ideas se debaten en términos de posiciones protagónicas y antagónicas y no dentro de un clima de honesta investigación científica. Problemas que deben ser sometidos a la investigación científica o a pruebas de evidencia experimental son tratados como cuestiones de convicción personal... Esta aproximación doctrinaria ha impedido la sistematización de la percepción del complejo total de factores que deben ser considerados en la elaboración del currículo" (pág. 544).

En tanto que esos códigos son opciones legitimadas por los poderes políticos y por la Administración, falsean el contraste científico y práctico, adquieren valores de autoridad que no siempre tienen y fijan opciones que deberían competir con otras muchas alternativas. Si esas recomendaciones pedagógicas fuesen acompañadas de controles eficaces quedarían muy en entredicho los márgenes de libertad profesional que los profesores debieran tener garantizados. Suponen, obviamente, una intervención innecesaria que descualifica profesionalmente, dado que se proponen por vía burocrática y no por ensayo práctico, o ignoran que su poder profesionalizador es muy débil para que los docentes pasen de esos enunciados a las prácticas congruentes con los mismos.

Son enunciados que se desgastan rápidamente en el tiempo porque no forman parte de la experiencia real de innovación del sistema educativo. El poder real que tienen esos lenguajes pedagógicos de intervenir en la práctica de creación de materiales y en la enseñanza de los profesores es bastante escaso, pues, como han mostrado reiteradamente las experiencias de innovación curricular y tal como indican los estudios sobre la configuración y evolución de la profesionalidad docente, incluso ofreciendo materiales mucho más estructurados a los profesores, esos códigos pedagógicos difundidos desde ese ámbito no tienen eficacia práctica.

"La destreza en la presentación escrita de este tipo de documentos (los *curricula* oficiales) se valora mucho y a menudo confiere considerable poder a los que la poseen. No obstante, la preocupación por este tipo de documentación y su presentación puede inhibir el diseño genuino para uso interno en la práctica y desarrollar más una perspectiva centralizadora" (ERAULT, 1990, pág. 547).

Es un intervencionismo que se realiza en muchos casos como forma de controlar la eficacia del sistema educativo. Ocurre que mientras es dudoso que esas regulaciones y orientaciones externas logren una mejora de la enseñanza, es obvio que sí repercuten debilitanto el compromiso profesional de los docentes y su creatividad pedagógica (LOUIS y SMITH, 1990, pág. 25).

La inoperancia histórica de esas tácticas debería llevar a distinguir que una cosa son las regulaciones que la administración está llamada a tomar y otra son movimientos, teorías y corrientes que interpretan los procesos pe-

dagógicos y la forma de orientar el aprendizaje de los alumnos, lo que debe quedar en el nivel de diseño que realizan los profesores o para que sirvan de orientación a experiencias y ejemplos de creación de materiales. La confusión de planos de decisión lleva a que cuando se cuestiona el lenguaje legitimador usado por la Administración, por ejemplo, entra en crisis todo el edificio curricular. O, también, a que cuando la administración cree que debe cambiar las áreas del *curriculum*, introducir alguna nueva, etc., se ponga en discusión toda la práctica de desarrollo curricular a todos los niveles. O que los cambios importantes de los materiales didácticos -textos sobre todo- se planteen no como tácticas permanentes de mejora de un producto, sino al aire de "grandes reformas", para después quedar estabilizados.

Otra traslación analógica incorrecta se produce cuando algunos especialistas quieren ordenar todos los niveles de decisión curricular, desde el político hasta el técnico, con esquemas que no consideran ni las dimensiones políticas, sociales y culturales de las decisiones generales ni las formas de funcionamiento de los profesores en su práctica. En los *curricula* españoles prescritos por la administración se ha abundado, por ejemplo, mucho más en razonamientos técnicos -de tipo pedagógico y psicológico- que en argumentos sociales, económicos y culturales, siendo esos los campos específicos en los que deberían tomar y justificar sus decisiones. El ocultamiento de tales decisiones se debe, en parte, a que así el poder enmascara sus opciones, aunque se explica también por la falta de un esquema claro de cómo desarrollar el *curriculum* dentro del sistema educativo, vertebrando medidas de muy diverso orden. La consecuencia es que las grandes opciones culturales y políticas del *curriculum* no se discuten y, en cambio, la propagación de mensajes pedagógicos para los profesores desde la administración es bastante inútil. Para introducir directrices pedagógicas en el sistema educativo está la literatura especializada, la formación de profesores y la comunicación de experiencias que es lo que puede orientarles.

Otra derivación de la confusión de ámbitos es la *burocratización* del pensamiento curricular en todo el sistema y, particularmente, en los profesores. Cuando un esquema o un lenguaje no aborda los problemas prácticos reales que un nivel de decisión tiene que afrontar, los esquemas importados, pero no asimilados, carecen de sentido y se transforman en puro formalismo. El ropaje del lenguaje técnico pedagógico que introduce y acompña a los diseños curriculares que hace la administración parece justificar por sí mismo la bondad de éstos. Falta un discurso y una coherencia que explique cómo pasar de las declaraciones retóricas a la realidad de las prácticas, qué condiciones serían necesarias para hacerlo posible en los profesores y en el funcionamiento de los centros. Si no se hace así lo que se produce es la "innovación sin cambio", en la que tantas veces han incurrido las propuestas para la escuela.

Teniendo en cuenta la relatividad de cualquier principio que se adopte desde el punto de vista pedagógico para orientar la práctica y su carácter abierto e interpretable, la administración educativa debería dejar ese terreno al contraste y a la experimentación. Cuando ésta adopta una posición pedagógica en lugar de estimular la innovación apoyada en la experimentación estimula doctrinarismos acríticos poco democráticos y el que los pro-

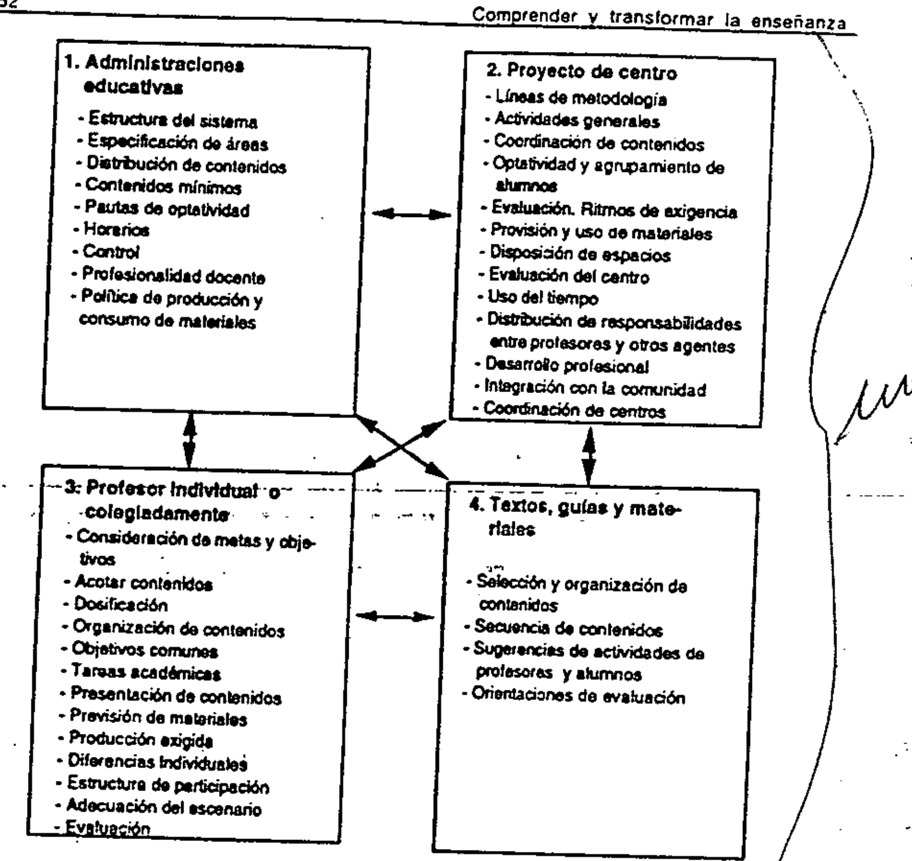


Figura 10: Ámbitos y competencias en el diseño curricular.

2) Se propone la consideración de esferas de decisión contextualizadas en el sistema escolar real; no son pasos o elementos abstractos de un esquema teórico, sino agentes operativos entre los que se establecen relaciones de dependencias, que comparten significados y en los cuales también se plantean conflictos.

3) Se pueden suponer algunas relaciones jerárquicas de dependencia entre ellos, en el sentido, por ejemplo, de que el ámbito de diseño de la administración es el primer desencadenante, al que se someten todos los demás. La verdad es que existe una tendencia implícita a entenderlo así, sobre todo habiendo vivido dentro de una estructura que ha estado fuertemente centralizada, con un intervencionismo muy decidido en todo el sistema educativo, incluidas las prácticas didácticas. La misma mentalidad de muchos profesores está condicionada por tal experiencia. Pero la realidad es muy diferente.

4) Entender el diseño como un proceso de progresiva concreción de qué enseñar y cómo hacerlo produce confusiones. Se suele suponer que es la Administración la que, primeramente, toma decisiones generales y flexibles que no anulan lo que posteriormente pueden concretar los profesores. Formulación que es engañosa, pues si la Administración por ejemplo, decide parcelar el contenido en una serie de áreas o asignaturas, eso es algo muy concreto y determinante para la profesionalidad del docente, para la experiencia de aprendizaje de los alumnos, para que los libros de texto se elaboren de una forma determinada, etc. Se pueden precisar después contenidos dentro de la opción tomada, pero la decisión de clasificar el contenido en sí no es flexible, sino muy determinante. Otro ejemplo: los planes de un centro son tan determinantes para la práctica que intenten coordinar como los realizados por el profesor para la suya propia.

Algunas otras observaciones pueden afianzar un modelo explicativo no lineal o jerarquizado. Las editoriales de material didáctico, especialmente libros de texto, tienen más poder decisorio para determinar y/o ayudar a los profesores que algunas de las opciones de diseño que toman las administraciones, aunque un texto requiera la autorización administrativa para salir al mercado. Otro ejemplo de falta de verticalidad reside en que los profesores no actúan necesariamente a partir de un proyecto de centro coherente y colectivamente elaborado, es más cierto que son los estilos de funcionar individuales de los profesores -también de planificar- los que imponen el estilo al funcionamiento del centro, más en nuestro sistema en el que tan poca tradición existe de trabajo colegiado. Dado que los profesores puedan en su trabajo realizar una práctica contraria a la que recomiendan u obligan las prescripciones curriculares o los libros de texto, estamos ante otro ejemplo de autonomía funcional. Si existiese una dependencia muy directa "en cascada vertical", como ya se dijo en otra ocasión, un buen diseño general transformaría por sí mismo lo que producen las editoriales y lo que hacen centros y profesores. El cambio se daría con sólo formularlo y reglamentarlo, lo que la experiencia desmiente.

Pero el hábito se ha creado, y sigue percibiéndose como normal que los *curricula* empiecen a configurarse, desarrollarse e implantarse partiendo de las decisiones político-administrativas, que los libros de texto se acomoden a ellas y que los profesores actúen al final de un proceso de determinaciones "haciendo tal como se les dice" o sugiere. Los esquemas gerenciales del *curriculum* en general, y del diseño en particular, han asentado esa idea de jerarquización y dependencias que en la práctica queda bastante falseada. Pero podría pensarse en una opción contraria, absolutamente revolucionaria entre nosotros, pero real en otros contextos: profesores, agencias dedicadas al desarrollo del *curriculum* y editores deberían estar dentro de procesos de innovación constante, discutida y evaluada. La Administración, aparte de establecer un marco muy general homologador de partida, iría plasmando en regulaciones para todo el sistema el consenso que paulatinamente se va decantando con la práctica. Por otro lado, sería prioritario diseñar para prácticas concretas en contextos singulares, que es como históricamente han ido apareciendo y acumulándose las innovaciones escolares y curriculares.

El esquema lineal y jerárquico, muy propio en instituciones burocratizadas, ha sido avalado por una forma, también jerárquica, de cómo se implanta una innovación en la práctica, conocido como modelo "del centro a la periferia", que plantea los cambios como diseminación de ideas y propuestas partiendo de un medio especializado o centro de poder hacia

fesores adopten posiciones que no han asimilado con la profundidad necesaria para dirigir sus prácticas.

La experiencia que tuvimos en España a raíz de la reforma educativa de 1970 (Ley General de Educación) y la introducción del esquema de programar el *curriculum* partiendo de la declaración de objetivos precisos para acomodar las consiguientes actividades y lograrlos de la forma más segura posible, es bien ejemplificadora. Los textos legales confundieron lo que eran objetivos y actividades; a profesores y a centros se les sugirió y obligó a realizar programaciones que eran juzgadas con ese esquema. La inspección las exigía; los ejercicios para seleccionar profesores en concursos todavía siguen con dicho esquema y los docentes, por supuesto, aún no saben hacer esas distinciones. Lo peor es que, si lo siguiesen, no abordarían los problemas prácticos reales que a ellos les plantea el diseño curricular para sus alumnos, que no son los de distinguir entre objetivos y actividades.

Esta clarificación tiene su importancia para el mismo pensamiento curricular y su utilidad en el sistema educativo. La teoría curricular ha estado muy marcada por las improntas que le han infundido los gestores del sistema educativo, así como por necesidades de éstos, más que por las de profesores y los alumnos. El pensamiento curricular no se contrasta ni estimula cuando se legitima una opción cualquiera a través de las decisiones políticas y administrativas, se burocratiza y después es rechazado por los docentes.

TABA (1974) destaca que una importante dificultad en la construcción del *curriculum* estribaba en la confusión sobre qué principios o consideraciones se debían aplicar en cada punto de su elaboración (pág. 540). Una observación importante que nos indica la necesidad de comprender cómo y en qué momento es posible trasladar ideas a la práctica. Algunos de esos principios muy generales son utilizables como orientación en cada momento o aspecto y por todos los agentes del diseño, otros son esenciales en algunos de ellos y otros de aplicación muy puntual. El *constructivismo*, por ejemplo, que se menciona mucho en los documentos curriculares de la última reforma, es una perspectiva válida, junto a otras, para orientar las tácticas de enseñanza de los profesores o para estructurar secuencias de aprendizaje es una importante orientación epistemológica en la selección del contenido y elaboración de libros de texto cuando hace referencia a que la historia del pensamiento y de la ciencia es un proceso de constante construcción y reconstrucción, pero de poco sirve para justificar todo el *curriculum* o la selección y enseñanza de contenidos en la formación estética, musical, lingüística, o en la educación física, por ejemplo. Se suelen mencionar también "los intereses de los alumnos" como principio ordenador de la práctica, lo que servirá para conectar la experiencia del alumno con nuevos contenidos, por ejemplo, pero no para justificar la selección de áreas curriculares. Éstas se eligen por criterios bien distintos.

8.3. Agentes decisorios y diseñadores

Hemos argumentado anteriormente que el reparto de competencias entre diversos agentes cuando se diseña el *curriculum* en un sistema educativo es el resultado histórico de un equilibrio particular que puede alterarse. Sin

darle carta de naturaleza intangible, nos parece muy importante atender ahora a nuestra realidad, coherentes con el supuesto de que el diseño tiene que contemplar las situaciones en las que se ubica en la práctica en un sistema escolar determinado. Cualquier teorización o prescripción sobre el mismo debería, en nuestra opinión, aclarar tres dimensiones y las interacciones entre ellas: a) en *qué aspectos* interviene o debería actuar el diseño, b) *quién* o *qué incide* en cada aspecto, y c) qué dependencias, relaciones y conflictos se producen entre esos aspectos y agentes con los *contextos* organizativos escolares, con las disponibilidades materiales, condicionamientos políticos y profesionales establecidos o previsibles.

Pasaremos revista brevemente a algunos modelos que resaltan qué aspectos hay que considerar, aunque suelen tratar el tema de los agentes que intervienen y hablan muy poco de las condiciones reales de la práctica. En nuestro sistema educativo son cuatro los ámbitos reales fundamentales en los que se diseña el *curriculum*. Son ámbitos reconocidos por disposiciones legales, en unos casos, o legitimados por largas tradiciones y usos.

1) El diseño curricular que confeccionan las administraciones educativas al decidir el *curriculum* como tal, e indirectamente al regular la ordenación del sistema, las especialidades de los profesores, la delimitación de competencias de éstos, la política de evaluación de resultados y la política de producción y consumo de materiales.

2) El proyecto educativo que, con distinto grado de formalización, realizan los centros, en función del margen de autonomía expresamente delegada que tienen y de la utilización que hacen de los márgenes de libertad con que cuentan siempre.

3) Los planes de trabajo que confeccionan los profesores de forma individual para sus alumnos o que son elaborados colegiadamente, coordinados para un mismo grupo de alumnos o dentro de una misma asignatura o área.

4) Las elaboraciones del *curriculum* que realizan los fabricantes de materiales didácticos, siendo especialmente significativas las de los libros de texto y las guías para los profesores que los acompañan, por ser los más extendidos.

La distinción de esos ámbitos

En la Figura 10 se relacionan esos cuatro ámbitos, especificando algunos de los aspectos fundamentales sobre los que se decide dentro de ellos.

El sistema formado por esos cuatro ámbitos tiene varias características fundamentales.

1) Se trata de un modelo no prescriptivo, que no pretende decir qué hacer ni cómo han de comportarse los elementos, sino que señala aspectos en los que hay que tomar decisiones o en los que se toman de hecho. El diseño se concibe como una *función política repartida con capacidad de determinar la práctica*, establecer las relaciones entre esos ámbitos y formular hipótesis de investigación.

Pero los objetivos seleccionados de poco servirán, según el autor, si no especifican los cambios de conducta que deben producirse en el estudiante para tener seguridad de que éstos se han cumplido:

"... la forma más útil de enunciar los objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de la vida en el cual se aplicará esa conducta" (pág. 50).

La popularidad del esquema se explica, en parte, porque bajo esas tres fuentes de objetivos se sintetizan otras tradiciones y teorizaciones previas sobre los programas escolares: la tradición academicista que hace del conocimiento la fuente de contenido de la enseñanza; la orientación psicológica de centrar la enseñanza en los intereses de los alumnos y la tradición social para acomodar los contenidos educativos a las necesidades de la vida exterior de los adultos. La aceptación simultánea de las tres, sin relacionar los conflictos inherentes a cada una de ellas, ni entre ellas, hace del esquema tyleriano una especie de pauta ecléptica, aséptica y universal, válida para todos (KLIEBARD, 1970). La segunda razón para explicar su éxito está en que brinda un esquema aparentemente útil para gestionar una práctica compleja que resume en pasos estructurados, escalonados, donde se mezclan decisiones complejas y de muy distinto orden: políticas, filosóficas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas.

2) *La selección de las experiencias educativas que con más probabilidad pueden llevar a la consecución de esos fines.* Para TYLER, la experiencia no se liga al contenido ni a la actividad que desarrolla el profesor, sino al tipo de interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales reacciona (págs. 65-66). Esa experiencia puede ser peculiar para cada alumno, como el mismo autor reconoce. Cinco principios habría que tener en cuenta en la selección que se haga. a) El estudiante debe vivir experiencias que le permitan actuar de acuerdo con la conducta señalada en el objetivo, que le den oportunidad de practicar el comportamiento exigido. b) La experiencia, para que sea eficaz, debe proporcionarle satisfacción, estar de acuerdo con sus intereses y necesidades, ser motivadora. c) Debe acomodarse a las posibilidades y capacidades del alumno. d) Existen múltiples experiencias adecuadas para conseguir un mismo objetivo. e) De una misma actividad de aprendizaje se desprenden distintos resultados, relacionados con objetivos diversos; consecuencias que pueden ser positivas o negativas. Estos principios dados por el mismo autor anuncian ya la imposibilidad de lograr un esquema de decisiones precisas e inequívocas, algo que más tarde otros tratarían de extraer de este modelo.

3) *Cómo organizar esas experiencias.* Las actividades y experiencias, para que sean eficaces y coherentes con el programa general, tienen que ordenarse en unidades, cursos y programas (pág. 85). Ninguna experiencia aislada tiene un efecto profundo en el alumno, dice el autor. Si los cambios apetecidos no suelen ocurrir repentinamente es preciso persistir con un orden en la actuación. Para no ser contradictorios en el tratamiento continuado es preciso mantener una *organización vertical* de las experiencias, lo que significa atender unos mismos objetivos en distintos momentos de la escolaridad, como ocurre cuando una misma materia ha de estudiarse en varios cursos. Y se precisa, además, una *organización horizontal*, para que, a través de experiencias en diferentes áreas, se camine hacia metas coherentes. Los criterios básicos en esa organización son los de *continuidad* (reiteración vertical de los aspectos principales del *curriculum*), *secuencia* (cada experiencia debe fundirse con la precedente, pero ampliando efectos y profundizando) e *integración* (relación horizontal). Aspectos que deben considerarse desde la óptica de quien obtiene la experiencia, es decir, del alumno. Reconoce el autor algo que en la historia del pensamiento educativo se había asentado: la diferencia entre una organización lógica de los contenidos del *curriculum*, propia de quien enseña y de los especialistas de la materia, y otra organización psicológica, desde el punto de vista del que aprende.

Los puntos de referencia para estructurar las experiencias son múltiples y de diversa amplitud: asignaturas, áreas más amplias, temas generales, lecciones, unidades didácticas, etc.

Para lograr la secuencia e integración es útil organizar distintos elementos, como conceptos, destrezas y valores (TYLER, 1978, pág. 251).

4) *Cómo comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos.* Es la evaluación de resultados, ver en qué medida el *curriculum* y la enseñanza satisfacen los objetivos de la educación. Hay que juzgar la conducta de los alumnos, no limitando la comprobación a un momento determinado, generalmente al final de un proceso, sino también al principio y así poder analizar los cambios producidos, si es que han ocurrido (pág. 109). Se avanza la idea de una evaluación continuada.

Este modelo tyleriano es una reelaboración del propuesto por la NSSE (*National Society for Study of Education*) veinticuatro años antes, aunque TYLER no reconoció este dato (PRATT,1980, pág. 34), ni su libro señala referencia bibliográfica alguna. Es una continuidad del esquema eficientista que BOBBITT propuso en 1918. Su atractivo reside en que, aparentemente, es razonable y simple, al plantear la sucesión de unos pasos como si pudieran resolverse cada uno de ellos mecánicamente para pasar al siguiente, cuando en realidad cada decisión en cada uno de los elementos que señala está sometida a opciones alternativas muy diversas que el modelo no pretende aclarar.

Su alianza con la psicología conductista, de cuyos supuestos echa mano de forma expresa en el primer y último de los cuatro apartados señalados (formulación de objetivos y evaluación), le dieron una orientación conductual general al modelo, con desarrollos que desvirtuaron otras posibilidades. Al reducir la educación a cambio de conducta en las personas, trivializa los procesos educativos y resulta difícil distinguir qué es educación de otras formas de cambiar la conducta como el simple amaestramiento, la hipnosis, el tratamiento de *shock*, el lavado de cerebro, la indoctrinación, la terapia por medio de drogas o la tortura, como señala KLIEBARD (1970).

Se generó un esquema técnico de cómo tratar el tema de los objetivos, sin resolver el problema de su selección ni señalar los conflictos implicados

fuera, con una visión "consumista" del modo cómo se produce la realización práctica de las propuestas. Es como si éstas ocurriesen por el consumo que unos agentes -los profesores- hacen de las directrices de otro que tiene el poder y el saber para hacerlas. Un diseño innovador no se "instala" como si se tratara de renovar una pieza en una maquinaria, sustituyendo la anterior por la nueva oferta. Las innovaciones en educación no suelen ocurrir así, sino como resultado de un intercambio, de transacciones y de acomodaciones entre los agentes participantes, entre las ideas y comportamientos viejos y nuevos (AOKI, 1984; FULLAN, 1982).

Hace tiempo que TABA (1974), partiendo incluso del modelo tyleriano, clarificaba una alternativa a la innovación desde arriba y a las directrices curriculares cargadas de mesianismo práctico:

> "... para perfeccionar el currículo como para desarrollar una teoría de currículo más sana, es necesario invertir la secuencia en el método para desarrollar proyectos de currículo. En lugar de partir de planeamientos generales, es necesario reconsiderar y replantear las unidades de enseñanza-aprendizaje, lo cual debe constituir la primera etapa de la elaboración del currículo. Los resultados de la experimentación con las unidades de enseñanza-aprendizaje deben, entonces, proporcionar la base del proyecto general. (...)
>
> Es posible, también, que esta inversión de la secuencia en la elaboración del currículo ayude a superar el abismo existente entre la teoría y la práctica. En primer lugar, dado que para el desarrollo de tales unidades, la idoneidad teórica debe estar combinada con la experiencia práctica de la enseñanza, el primer paso consiste en inyectar teoría en aquello que hasta el momento, se consideraba estrictamente como dominio de la práctica. (...)
>
> En segundo término, las guías del currículo derivadas y complementadas por unidades concretas de enseñanza-aprendizaje, preparadas por los maestros, son más fácilmente introducidas y comprendidas entre el personal docente que cuando sólo se dispone de guías abstractas generales. (...)
>
> Finalmente, las guías del currículo que consisten tanto en una estructura general como en modelos concretos de unidades de enseñanza-aprendizaje poseen mayores probabilidades de afectar la práctica en el aula que las guías corrientes que no ofrecen orientación alguna para convertir esquemas bastante fragmentarios en prácticas educativas" (págs. 570-71).

8.4. Algunos modelos para actuar: formas de pensar y de hacer en la práctica

> "No creo que en el campo educativo sea posible prescribir fórmulas que uno esté llamado a seguir, pero es posible proporcionar conceptos y generalizaciones para avivar la sensibilidad hacia ciertos eventos, problemas y posibilidades que pueden contemplarse" (EISNER, 1979, pág. 115).

Dada la variedad de contenidos del *curriculum*, de situaciones en las que se realiza, considerando las peculiaridades de la práctica educativa y la necesidad de implicar a los centros y a los profesores en el desarrollo curricular, la utilidad fundamental de cualquier modelo en el diseño reside en que sea potenciador de la reflexión sobre la práctica, sobre el contexto en que se realiza, los destinatarios que tiene y sobre la cultura curricular que fomenta. Los modelos de diseño, sirven, además, para sistematizar los problemas que quedan implicados en la creación y desarrollo de los *curricula*.

Múltiples han sido las fórmulas para llevar a cabo ese complicado proceso. Nos detendremos en algunas que han tenido relevancia en la historia del diseño, para después referirnos a los ámbitos de éste. La utilidad de ese breve repaso reside en que a través de enfoques diversos se han ido explicitando los temas cruciales que están implicados en esta tarea.

El modelo de Tyler

Entre 1949 y 1950 queda establecido el esquema dominante más persistente para pensar el diseño curricular, ligado a la obra de TYLER y de HERRICK, fundamentalmente a la del primero de ellos. Este modelo ha marcado toda la teoría del *curriculum* y del diseño por mucho tiempo; se han propuesto y realizado muchas variaciones del mismo. Una idea sobresale en su estructura: el intento de establecer un proceso de decisiones jerarquizadas, dependientes unas de otras, que lleve desde la determinación de las necesidades a las que sirve la enseñanza hasta la realización práctica de ésta. Es uno de los intentos de lograr un esquema universal para pasar de las intenciones a la práctica.

Según el modelo de Tyler (1973, págs. 7-8), son cuatro los grandes problemas, que se han hecho equivalentes a etapas en la elaboración de un *curriculum*. Así las justifica el autor:

1) *La discusión en torno a los fines que desea alcanzar la escuela*. Los objetivos generales de la escuela que deben articularse en el *curriculum* se deducirán de la consideración y estudio de tres aspectos: a) El sujeto de la educación. Es preciso analizar las necesidades de los alumnos, sus intereses en campos como la salud, las relaciones sociales inmediatas (familiares, de amigos, etc.), la vida cívica en la comunidad, la vida en una sociedad de consumo, el mundo profesional y los esparcimientos. Sin que esto signifique que sólo se deba enseñar lo que a los alumnos les interese y sin relación a normas "aceptables de comportamiento". b) La vida exterior a la escuela, dando cabida a la herencia cultural, las características de la sociedad en la que vivirán, las dimensiones de la vida adulta. El autor aconsejaba centrarse en facetas como: la sanidad, la familia, los esparcimientos, las vocaciones, la dimensión religiosa, el consumo y otros aspectos de la vida en sociedad. Advirtiendo que toda esa información sirve para analizar lo que existe pero no indica hacia dónde ir. c) El contenido de las materias de estudio. Los especialistas en materias o asignaturas han proporcionado tradicionalmente los objetivos que debían conseguir los *curricula*, al clarificar las funciones que debe cumplir cada una de ellas, su valor educativo en general y sugerir sus componentes más concretos.

Esas tres fuentes de sugerencias no aportan objetivos por sí mismas, son indicaciones de dónde encontrarlos. La elección se realizará a partir de un primer tamiz que es la filosofía, la cual debe quedar explícita, diciendo qué es deseable y si lo es para todos los alumnos o no. Un segundo tamiz, la psicología del aprendizaje, dirá o discutirá si esos objetivos son factibles o no, qué facilidad tendremos de alcanzarlos y qué condiciones se requiere para ello.

en tal mecanismo, ya que esa decisión, como el mismo TYLER reconoce, depende de normas de aceptabilidad de conductas, de filosofías tamizadoras, de necesidades de los alumnos que no podemos aceptar por el solo hecho de que existan sin ver lo que significan. El problema de los objetivos es un problema de valor para el que el esquema propuesto sirve de poco, ya que los objetivos son valiosos o no en tanto sean coherentes o contrarios a la filosofía de la que se parte. Y esa es la cuestión fundamental que se debe clarificar e intentar resolver en el tema de los objetivos, no los niveles de concreción que tengan, su formulación, su clasificación o la tipificación de las fuentes de donde extraerlos, que no son independientes entre sí.

Pretendiendo ser una guía para la construcción del *curriculum*, lo cierto es que es escasamente orientadora, porque muy poco queda excluido de la misma. Afirma KLIEBARD (1970) que, poniendo como presupuesto fundamental el que la filosofía es el principal tamiz de los objetivos, siendo como es una afirmación muy probable, nos informa, en cambio, de muy poco.

En la selección y ordenación de experiencias hemos visto cómo el mismo autor reconoce la imposibilidad de normas precisas y es moderado a la hora de señalar precauciones. En definitiva, el valor de la experiencia depende del que la experimenta, de sus percepciones, necesidades, experiencias previas, etc., lo que no es controlable por parte de los profesores, ni susceptible de ser regulado.

Los cuatro grupos de problemas señalados quedaron establecidos como una secuencia de pasos ordenados a partir del primero de ellos: la clarificación y concreción de objetivos, del que depende todo lo demás, y que es lo que ha dado la impronta a este modelo. Diseñar sería partir de la especificación de objetivos. En una oportunidad posterior TYLER (1978) volvió a insistir en la consideración de esos cuatro grandes temas del desarrollo del *curriculum*, pero con matices importantes respecto de su valor prescriptivo y sobre el rigorismo de que ha sido acusado. Pone en guardia contra los intentos de ofrecer diseños terminados en forma de sistemas de aprendizaje, a prueba de profesores, en los que éstos se encuentran con todo ya cerrado, reconociendo el valor artístico del diseño y la importancia de la deliberación crítica. Resalta, en contra de su primera orientación, la importancia de las aproximaciones deliberativas que den más margen a los profesores y a la peculiaridad de los contextos en los que desarrollan su práctica, en consonancia con las aportaciones de WALKER (1971), REID (1978) y SCHWAB (1983) en la teoría curricular:

"El *curriculum* preferido y más susceptible de ser utilizado por los docentes es aquel cuyos componentes ofrezcan al profesor la oportunidad de tomar opciones y realizar adaptaciones, según perciba las necesidades dentro de las condiciones en las que trabaja y según considere que puede utilizar mejor su destreza, su ingenio y estilo personal. Un rígido sistema de aprendizaje que permita o requiera poca creatividad de parte del profesor es probable que solamente sea aceptado cuando el profesor no le encuentra gusto a la enseñanza -caso de rutinas como el deletrear, la escritura o la computación- o cuando sienta que no tiene competencia para enseñar eso bien. Los planes de desarrollo curricular necesitan en muchos casos incluir medios para trabajar con los profesores, asegurando que el *curriculum* recoja sus necesidades y que ellos puedan desempeñar efectivamente su papel" (TYLER, 1978, pág. 243).

"La construcción de un *curriculum* no es un proceso apoyado en reglas precisas, sino que implica diseño artístico, al tiempo que análisis crítico, juiciosidad y comprobaciones empíricas. (...)

Reconociendo la importancia que tienen los juicios humanos apoyados en la experiencia a la hora de seleccionar objetivos, recomiendo el procedimiento de deliberación grupal descrito por SCHWAB..." (ídem, pág. 247).

"La configuración de experiencias de aprendizaje es todavía un cometido más artístico que la selección de objetivos (...) al fin y al cabo, el uso de criterios para valorar experiencias [señalados en el punto 2) de su esquema] no las crean por sí mismos. (...) más teniendo que considerar los distintos tipos de alumnos para los que se destinan" (ídem, pág. 249).

El modelo tyleriano sirvió como marco a aplicaciones y desarrollos exagerados por el conductismo, de acuerdo con las tendencias dominantes en la psicología (GIMENO, 1982), que enlazó con los intentos de tecnologizar los procesos instructivos, como fue la experiencia de enseñanza programada. Este esquema no se puso en duda significativamente hasta que surgió la crítica a los programas escolares en los EE UU que originó el lanzamiento del *Sputnik* por parte de la URSS en 1957. A partir de esta crisis la confección y desarrollo curricular se apoyó más en la estructura de las disciplinas. Así surgiría una nueva racionalidad psicológica para un renovado énfasis en los contenidos de la enseñanza. La obra que marca el cambio de rumbo en este sentido fue la de BRUNER (1972): *El proceso de la educación*, que apareció en 1960.

Otros modelos globalizadores

TABA (1974) elaboró en 1962 otro modelo general de construcción del *curriculum* que, si bien sigue en líneas generales el planteado por TYLER, está mucho más elaborado que el de éste, señalando áreas problemáticas del diseño y relacionando los grandes temas y opciones implicadas en la elaboración de cualquier propuesta curricular en diferentes niveles. No es un esquema tan formalista como aquél, sino orientado a discutir los aspectos y opciones que es preciso afrontar. En la Figura 11 se relacionan los elementos que entran en juego en esa propuesta (TABA, 1974, pág. 566). El modelo se estructura en dos niveles de decisión o para dos ámbitos (pág. 547): a) el diseño de unidades de enseñanza o para una materia concreta, y b) el diseño de todo el programa o *curriculum* total. En el primero se da una orientación para profesores o para editores de materiales, en el segundo se plantean los temas e interrogantes que afrontan los implicados en la confección global del *curriculum*.

WHEELER (1976), en 1967 planteaba la creación y mejora de un *curriculum* siguiendo básicamente también el modelo de TYLER, bajo un prisma conductista, pero entendido como un proceso circular sistémico, no lineal, de operaciones empíricas, tentativas, que debían llevar emparejada una estrategia de investigación para ir recogiendo resultados, evaluarlos, plantear hipótesis, experimentar y volver a renovar un ciclo de cinco fases: 1) Planteamiento de fines y posterior concreción en objetivos específicos. 2) Selección de experiencias de aprendizaje adecuadas para lograr los objetivos. 3) Selección de contenidos, pueste que toda experiencia implica un contenido (entendiendo por tal conocimientos, conceptos, principios, generalizaciones, técnicas, teorías y procedimientos relacionados con una materia). 4) Organización e integración de las experiencias y de los contenidos en secuencias, existiendo múltiples fórmulas: en torno a centros de organización, núcleos,

unidades para clases, etc. 5) Evaluación de las operaciones realizadas a la luz de los resultados obtenidos.

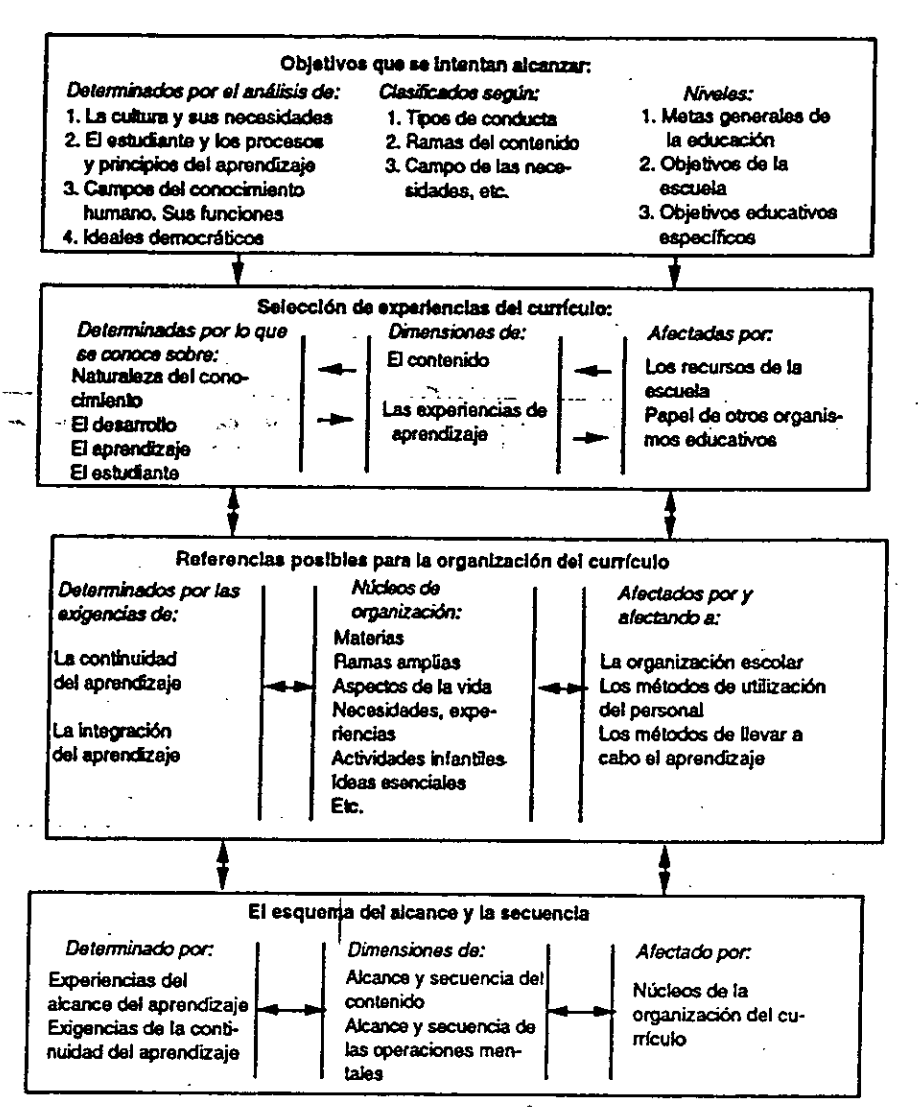


Figura 11: Modelo para el diseño del *curriculum* de H. Taba. (1974, pág. 566.)

SAYLOR y ALEXANDER (1981, pág. 58 y ss.), otro clásico de la literatura al respecto, considerando la estructura del sistema educativo estadounidense, ofrece otro esquema en 1974, distinguiendo tres niveles de decisiones en la planificación o diseño curricular, pero relacionados con ámbitos prácticos reales: a) las determinaciones políticas, b) un nivel de desarrollo genérico del *curriculum* mucho más elaborado en el que se produce diseño de planes

y materiales para múltiples ambientes educativos, caso de los libros de texto o de los proyectos curriculares, "paquetes" de materiales muy estructurados, etc., y c) un tercer nivel en el que se desarrolla mucho más específicamente el *curriculum* para las situaciones concretas de clase.

Un esquema parecido es el de GOODLAD (1979), que proporcionaba un cuadro ordenador de los problemas y decisiones que había que abordar al construir un *curriculum*, distinguiendo un nivel *social* de toma de decisiones, otro *institucional* (el que trabajan los centros, los especialistas que proveen proyectos, etc.) y el nivel de la *instrucción*, que hace referencia a lo que deben acometer los profesores individualmente o en grupos.

Citaremos, como último esquema globalizador, el modelo de COLL (1987, pág. 134 y ss.) por ser una propuesta que da cobertura técnica a la reforma curricular en España ligada a la LOGSE. Es un modelo prescriptivo que formaliza los pasos a dar en la configuración del *curriculum*. Se trata de un esquema jerárquico con tres niveles de concreción que plantea las dependencias verticales entre las decisiones tomadas en cada uno de ellos.

1) Un primer nivel, en el que se especificarán los objetivos generales, las áreas curriculares, los bloques de contenidos desmenuzados según categorías de aprendizajes formales (conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes), los *objetivos terminales* referidos a las categorías señaladas (precisados en términos de resultados esperados que clarifican el tipo y grado de aprendizaje que el alumno tienen que lograr, para lo que se recomienda utilizar una serie de verbos que denotan los efectos esperados). Además se proporcionarán orientaciones didácticas a los profesores. En esas operaciones habrá quedado definido el *qué* y el *cómo* enseñar, además del cómo *evaluar*.

2) Un segundo nivel de diseño procurará determinar la secuencia y temporalización de los principales elementos del contenido. Para ello, primero es preciso distinguir los componentes elementales de los contenidos, para después buscar la relación entre los mismos y establecer una secuencia. Creemos que esta pretensión puede identificarse con el objetivo de los modelos de instrucción que en psicología han querido estructurar cuidadosamente contenidos y pasos de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante llegue a dominar contenidos de cierta complejidad siguiendo secuencias que "acumulan" componentes más elementales. Los contenidos, no lo olvidemos, habrán quedado previamente decididos en forma de objetivos terminales. Más tarde desde la Administración educativa se afirma que el segundo nivel de concreción del diseño corresponde al proyecto curricular de centro, lo que es algo muy distinto al esquema del autor que comentamos.

3) El tercer nivel lo constituyen desarrollos concretos en programas de acción de los dos niveles anteriores, por lo que, según el autor, no es un nivel, estrictamente hablando (pág. 151), sino ejemplificaciones o programaciones. En este tercer paso se convierten los objetivos terminales de área en objetivos para el nivel de que se trate y en bloques de contenido más restringidos, en una estructura espiral dentro de los niveles de la escolaridad. Una vez establecida esa estructura se pasaría a programar la acción de enseñanza mediante unidades didácticas. La diferencia entre este nivel y el anterior es confusa, pues no se aclara qué sentido puede tener en la ense-

ñanza estructurar secuencias de los elementos del contenido, si no es para situaciones concretas y niveles escolares.

Varios problemas capitales vemos en esta propuesta. Primero, el de si es posible pensar, con la idea de que sea útil para alguien, en una secuencia de pasos tan estructurados en un terreno conflictivo, contradictorio, de cultura cambiante, con orientaciones diversas, como es el de la cultura para la escuela y sus más variados componentes, y si los contenidos u objetivos de la escolaridad obligatoria permiten esos algoritmos de operaciones, perdiendo de vista los conflictos y dilemas que surgen en cada decisión. Los repetidos intentos que en este sentido se han realizado sólo han logrado cierto éxito en la programación de destrezas muy concretas o en componentes de áreas curriculares con una estructura muy definida. Los modelos jerárquicos han dejado paso a planteamientos más flexibles, *deliberativos* les hemos llamado en otro momento.

Los ejemplos que se conocen en el diseño de proyectos curriculares no han pretendido ni han llegado nunca a esa precisión buscada. La teoría crítica y la práctica del diseño han rechazado reiteradamente esquemas como éste, que hunde sus raíces en una cierta orientación de la psicología de la instrucción, centrada más en lograr secuencias precisas para contenidos muy delimitados que en dilucidar las opciones y problemas relacionados con el diseño de la cultura escolar. Sí es aplicable puntualmente a contenidos muy concretos que tengan una estructura de componentes muy clara, definible y unívoca, como ocurre con el diseño de unidades de enseñanza programada, diseños para programas de instrucción a través de ordenador, etc. En todo caso, es impensable que tenga valor para ser aplicado a cualquier contenido del *curriculum* en sus diversas áreas y componentes. ¿Qué son secuencias de contenidos en áreas como el lenguaje, la literatura, el arte, la música, el conocimiento social, la educación moral o la educación física? Las secuencias de aprendizaje que abarcan contenidos más generales sólo son previsibles a grandes rasgos. Si no hay secuencias generalizables, ¿es que para estos casos no existe el segundo nivel propuesto por este autor? Si tales secuencias son tentativas, el énfasis habrá que ponerlo en modelos de diseñar que desarrollen ese proceso de ensayo inteligentemente guiado.

Este tipo de esquemas, presentados como derivaciones fundamentadas en teorías científicas, lo que sirven es a un determinado enfoque en la gestión general del *curriculum*. En apartados previos hemos dado razones para objetar a los esquemas lineales de niveles de concreción jerarquizados.

En segundo lugar, se presenta como una propuesta flexible, con carácter abierto. Hemos dicho que la flexibilidad es una condición de los principios que han de guiar el diseño y que es inherente a la interpretabilidad de cualquiera de ellos. El que ideas y contenidos se interpreten y reinterpreten por parte de cualquier agente que decida en el *curriculum* afirma esa condición. La flexibilidad es, pues, una condición de la práctica. Preconizarla significa estimularla. Lo que no queda claro es la apertura que puede tener una propuesta, declarada como flexible, cuando ya en el primer nivel de concreción se ha precisado qué enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar, con un nivel de prescripción como el que supone delimitar objetivos y contenidos de la forma en que se dice han de formularse (pág. 145).

La tradición teórica y práctica que reclama el papel de los actores en el diseño de la práctica educativa -profesores y alumnos- es radicalmente contraria a los supuestos más bien rigoristas de los que parte un esquema que pretende llegar a la prescripción de secuencias de contenidos y que no prevé las dinámicas sociales, institucionales y pedagógicas que se introducen en los procesos de decisión curricular. El cientifismo siempre ha pretendido regular la educación y la enseñanza desde modelos teóricos, ajenos a las circunstancias de la práctica, como si la gestión de ésta pudiese someterse a un modelo prescriptivo. Deberíamos cuestionarnos no sólo si es posible, sino si es lícito. A lo largo de diferentes capítulos de esta obra hemos abordado estos interrogantes.

Curiosamente, al tiempo que se está declarando desde la Administración la flexibilidad como condición del *curriculum*, las prescripciones y orientaciones en las disposiciones legales que regulan el *curriculum* para todo el Estado son más exhaustivas que las existentes hasta ese momento.

En tercer lugar, la idoneidad del esquema habría que juzgarla en parte en función de a quién o a qué se adscribe o se le supone la competencia de realizar esos pasos propuestos en cada uno de los niveles, algo que no señala el autor. Es decir, ¿los profesores y los centros participan en el primer nivel o éste es exclusivo de la Administración? ¿es el primer nivel lo que decide la Administración? Dado que el carácter abierto implica la posibilidad de participación, ¿es posible ésta para los profesores y los centros escolares en ese esquema, teniendo que distinguir componentes tan precisos los aprendizajes?, ¿es lícito y conveniente que la Administración regule procesos intelectuales, habilidades, valores, actitudes, dé orientaciones metodológicas y señale criterios de evaluación?, ¿existe consenso social y pedagógico para que desde las decisiones políticas se ordenen procesos educativos de esa naturaleza?, ¿pueden y deben entrar los administradores en ese terreno de definir objetivos terminales de áreas considerando los componentes formales que se indican?, ¿qué tipo de evaluación va a fomentar ese esquema en los profesores y en la que se haga de todo el sistema educativo?, ¿es un esquema apto para expertos en análisis de contenidos, de objetivos y de secuencias de los mismos, ya que sólo ellos las podrán realizar cuando la estructura de los contenidos lo permite?, ¿deben los libros de texto, u otros materiales que utilicen los profesores y alumnos, seguir la estructura de secuencias del nivel segundo y proponer contenidos relativos a los diferentes tipos señalados?, ¿es manejable para los profesores ese esquema?

Desde una óptica política, no creemos que en una sociedad democrática los poderes públicos tengan que entrar a regular los *procesos* educativos, lo que no implica negar la necesidad de regular el *curriculum* y sus contenidos básicos para poder homologar el sistema, las acreditaciones y sentar los mínimos a partir de los cuales proponer un control democrático de la cultura escolar. Si el primer nivel de concreción lo componen aspectos que debe regular la Administración, las decisiones básicas de áreas y objetivos generales venían siendo reguladas de ese modo y el que ahora desciendan a ordenar los mínimos exigibles a todos en términos de procedimientos o habilidad y actitudes implica una mayor intervención, indudablemente. Esa regulación es contraria a la autonomía de los profesores y a la discusión permanente sobre

los significados cambiantes de los procesos educativos. Además siempre será incompleta. La administración seleccionará habilidades o valores como mínimos fundamentales y siempre se podrán encontrar otros tan importantes como los seleccionados que han quedado fuera. Los contenidos de conocimiento son susceptibles de regular con cierta facilidad, aunque se pueden ampliar o comprimir a partir de una serie de enunciados. El tema "La Tierra" es extensible a voluntad, pero puede acotarse señalando una serie de aspectos. Pero los contenidos de procedimiento, salvo que sean destrezas muy mecánicas, no son tan fáciles de acotar. Y las actitudes o valores lo son todavía menos.

Todas esas distinciones formales de tipos de aprendizaje está bien difundirlas como filosofías pedagógicas, para tomar conciencia de la complejidad de los procesos educativos e ir diferenciando dimensiones en las que entra la educación y la enseñanza; pero para prescribir el *curriculum* obligatorio para profesores, centros y editoriales serán ineficaces en muchos casos, ante la imposibilidad de tener referentes precisos de su significado. Las taxonomías de tipos de aprendizajes educativos son auxiliares para comprender y analizar la práctica, pero es difícil que sean operativas para prescribirla.

Desde una óptica pedagógica, intentos como el presente están condenados a no poder ser seguidos por los profesores, por la sencilla razón de que no parten del contexto profesional en el que éstos trabajan ni toman en consideración la forma en que operan. Otras muchas propuestas formalizadoras de la práctica se han planteado para que los docentes las aplicasen y han fracasado.

CAPÍTULO IX

ÁMBITOS DE DISEÑO

Por José Gimeno Sacristán

En el capítulo anterior hemos señalado cuatro ámbitos prácticos donde se realizan operaciones de diseño: administraciones, centros escolares, profesores y materiales didácticos. Vamos a pasar lista a las decisiones y operaciones más relevantes que se desarrollan en cada uno de ellos, dejando de lado el diseño de materiales. La mayor parte de la experiencia e investigación para diseñarlos hace referencia a aquellos que tienen un valor de uso general y no a los que de manera más informal pueden realizar los profesores, por lo que el tema no tiene ahora un interés inmediato para éstos. Además, cada tipo de material -escrito, audiovisual, informático- requiere una atención específica, y puede variar de unas áreas de contenido a otras.

9.1. La ordenación general del *curriculum*. El ámbito de determinación político y macroorganizativo

Si las opciones de política curricular y la intervención de la administración sobre los contenidos de la escolaridad son reguladoras de la práctica, podemos decir que la diseñan. Todas las decisiones que condicionan la forma en que la cultura curricular se *presenta*, se *distribuye* y se *controla* en el sistema educativo componen el diseño en este ámbito: la ordenación del sistema escolar a [illegible]és de la regulación de los *curricula*, la interdepen-

dencia entre ciclos y niveles, la homologación de condiciones para que cualquier acreditación se base en exigencias comunes para todos, la producción de materiales didácticos, el funcionamiento de los centros y la profesión de los docentes. Se trata de opciones muy genéricas que no construyen por sí mismas la práctica didáctica, porque no prescriben directamente lo que harán los profesores en las aulas, pero que sí condicionan y orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son más coaccionantes cuando se acompañan de un sistema externo de control, con evaluaciones cuyos contenidos se determinan fuera de los centros y de las aulas. Si no existe tal control, la configuración del *curriculum* en este ámbito siempre queda más abierta, porque de ella se pueden deducir contenidos específicos y actividades de aprendizajes alternativos.

Al calificar este nivel de político y administrativo no queremos decir que esas decisiones deban tomarlas las instancias políticas de forma autónoma, en tanto tengan la legitimidad para ordenar el sistema educativo. Significa que hay una serie de opciones de política educativa que afectan al diseño, que en una sociedad democrática tienen que ser objeto de un debate amplio, en el que deben participar todos los sectores sociales, intelectuales y profesionales. Su decisión no debería ser el resultado de elaboraciones tecnocráticas que oscurezcan su significado primordial, dificultando su comprensión. Se requiere una consulta y deliberación entre todos los agentes sociales (PRATT, 1980, pág. 79): padres, fuerzas políticas, personalidades, estudiantes, profesores, especialistas de materias, expertos sociales, generadores de empleo, sindicatos y organizaciones profesionales, ex-alumnos, asociaciones, etc. La política curricular debería preocuparse por establecer mecanismos por los que de forma continuada ese debate se mantiene constante para asegurar una cierta tensión crítica y creadora sobre las respuestas que las escuelas deben dar a los problemas y retos del hombre y de la sociedad.

Diseñar el *curriculum* en ese nivel consiste en seleccionar opciones de cultura básica para los ciudadanos, por lo que se requiere clarificar qué criterios culturales, intelectuales, sociales, económicos y profesionales justifican esas opciones, así como derivar las consecuencias y medidas oportunas de las decisiones tomadas para hacerlas viables en la práctica. En nuestro contexto, ese debate se limita a los periodos en los que se producen cambios en la estructura del sistema educativo, que suelen desligarse de la adopción del compromiso de las medidas necesarias para implantar un proyecto cultural atractivo en las aulas. Hay más preocupación porque todo quede bien definido y menos porque se cumpla lo que se estipula. (Ejemplos cercanos pueden ser la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE de 1990, cargados de lenguajes técnicos y de escasos razonamientos del tipo de los que señalamos.)

El que desde la política educativa y desde la Administración, como instrumento de la misma, se intervenga en el diseño general del *curriculum* es una necesidad derivada de la importancia de ordenar la cultura de la escuela a lo largo de un período prolongado de escolarización a través del que distribuir el contenido, enlazando adecuadamente sus tramos. Lo que parece más discutible es la forma en que se haga y el sistema y grado de determinación que se proponga. BEAUCHAMP (1981, pág. 108), aludía a esa función del diseño del *curriculum* al definirlo como la forma en que los objetivos y los conteni-

dos se van disponiendo para *representar el progreso por los diferentes niveles de la escolaridad.*

Aparte de esa función de ordenación general, el diseño curricular en el ámbito político y administrativo puede desempeñar un papel orientador desde el punto de vista pedagógico. No en el sentido, como es costumbre en la política educativa en España, de acompañar las decisiones de la Administración de supuestas teorías pedagógicas o psicológicas de moda, que no se pueden articular con los contenidos concretos en los documentos que emanan de este ámbito, sino como una oportunidad para exponer la unidad de un proyecto cultural para la educación. El *curriculum* determinado desde las instancias políticas es una *selección cultural* a partir de campos diversos que puede quedar en una yuxtaposición de elementos sin sentido educativo unitario. Al referirlo a la educación obligatoria, debería reflejar una filosofía educativa coherente con las funciones de la educación general, arropándose de justificaciones de oportunidad cultural, explicitación del modelo de ciudadano que busca y al tipo de sociedad al que se dirige.

Antes de adoptar decisiones y una ordenación más concreta habría que presentar la filosofía de la que parten las propuestas. A título de ejemplo, resumimos los principios que el Comité presidido por BOURDIEU y GROS (1990) ha elaborado para el Ministerio de Educación francés para ordenar la reforma del *curriculum*:

1) Es preciso que los contenidos sean regularmente revisados, de suerte que los nuevos conocimientos requeridos por el progreso científico y los cambios sociales se introduzcan en el *curriculum*. Cualquier nueva adición debería compensarse con reducciones de otros contenidos en los programas.
2) La educación debería dar prioridad a todas aquellas áreas que tengan que ver con modos de pensar con una validez y aplicabilidad generales, por encima de áreas cuyo contenido pueda adquirirse eficientemente, y hasta con gusto, por otros medios. Es decir, hay que prestar atención a las formas de pensamiento y de conocimiento que se supone todos imparten y que posiblemente no son enseñadas por nadie. De igual forma, es necesario atender a las técnicas que se presumen necesarias y a las que quizá nadie preste atención sistemática: uso de diccionarios, formas de comunicación, creación de índices, ficheros, etc.
3) Los programas abiertos, flexibles y cambiables son un marco de referencia, no una prisión. Es preciso que los profesores colaboren en su desarrollo, guardando la continuidad y la coherencia del *curriculum* como una totalidad. Los programas deben contemplar las conexiones entre las partes y entre los especialistas de forma explícita. La coherencia y complementariedad debería buscarse decididamente.
4) Una revisión crítica del *curriculum* obligatorio debe hacer reconciliables la obligatoriedad de sus contenidos y su factibilidad con unos determinados alumnos. Eso exige una continua colaboración con los profesores y someter los *curricula* a un proceso de investigación y evaluación continuado en la práctica.
5) Para mejorar la efectividad de la transmisión del conocimiento a través de una diversificación de los métodos de enseñanza, es necesario distinguir, entre las especialidades y dentro de ellas, qué es obligatorio y qué es opcional. Los profesores responsables de diferentes especialidades deben conjuntarse como un grupo de aprendizaje a través de actividades diversas como la investigación, los trabajos de campo,etc.
6) Para reforzar la coherencia de la enseñanza tiene que estimularse el trabajo en equipo de profesores de distintas ramas, de suerte que se llegue a repensar las divisiones entre el conocimiento y revisar determinadas agrupaciones históricas del contenido. Todo lo que sea estimular la coordinación, el trabajo en equipo, el intercambio de información y de métodos de enseñanza será progresar en esa dirección.
7) La búsqueda de la coherencia se acompañará de la pretensión de lograr un equilibrio entre formas distintas de "excelencia". Es importante reconciliar el universalismo de la ciencia con el relativismo del pensamiento histórico y la reflexión sobre la pluralidad, los estilos de vida y las tradiciones culturales. Ha de reducirse el conflicto entre teoría y práctica.

entre lo puro y lo aplicado, entre lo formal y lo concreto, lo conceptual y lo sensitivo o lo corporal.

Decisiones propias de este ámbito de diseño curricular

- La *especificación de las áreas* de contenidos culturales.
- La correlativa ordenación de *especialidades del profesorado.*
- *Ponderación* relativa de áreas en términos de horarios, provisión de profesores, etc.
- La *distribución y secuencia* de las áreas por los niveles, etapas y especialidades del sistema.
- La *distribución del conocimiento* entre los alumnos: regulación del tronco común y opciones posibles y contenido de las mismas, para garantizar la homologación del sistema y el principio de igualdad de oportunidades. La explicitación y garantía de los márgenes de autonomía en los demás ámbitos del diseño.
- Las formas de *control* que se van a ejercer para garantizar el derecho de los alumnos a recibir una educación de calidad, asegurar el buen funcionamiento de los centros y homologar las exigencias mínimas para la expedición de acreditaciones cuando proceda.
- Tipos de regulación e intervención en el sistema de *producción de medios didácticos*, libros de texto, etc.

9.1.1. LA DECISIÓN DE GRANDES ÁREAS DE CONTENIDOS CULTURALES

¿Cómo hacer una propuesta de *curriculum*? La decisión fundamental en este ámbito, refiriéndonos a la escolaridad obligatoria, está en la selección de lo que será la cultura común, cómo se ordenará y cómo se regularán los mecanismos para que accedan los alumnos a sus posibles ramificaciones y especialidades. La pregunta capital que discutir y decidir en este ámbito del diseño es la siguiente: ¿qué función social y cultural ha de cumplir la escolaridad para cada ciudadano y cómo plasmarla en un proyecto con unos contenidos? Pregunta tan fácil de plantear como difícil de responder, de forma clara y unívocamente, pero siempre útil para orientar el debate. Las consideraciones pedagógicas y psicológicas en esta fase son subsidiarias y, en cualquier caso, más propias de plantearse en otros ámbitos del diseño, aunque es inevitable considerar qué cultura es accesible al alumno en unos estadios de desarrollo determinados, así como las posibilidades de diversificación de la misma para dar acogida a la variabilidad cultural y de intereses de los escolares.

Cualquier modelo para la construcción del *curriculum* tiene ese punto de partida. TYLER (1973), recordemos, sugería que los objetivos a los que tiene que responder el *curriculum* se derivaban de considerar: las necesidades e intereses del sujeto de la educación, la vida exterior a la escuela (herencia cultural, tipo de sociedad en que les tocará vivir) y el contenido de las materias de estudio según su valor educativo. TABA (1974), como puede verse en su esquema citado anteriormente, centra en esos mismos puntos las primeras decisiones curriculares, añadiendo el matiz de los ideales democráticos. El problema reside en cómo evaluar las necesidades en esos ámbi-

tos, qué se consideran necesidades y desde qué filosofía se dice que son. Sólo un procedimiento deliberativo democrático puede solventar este problema que no es técnico. El mecanismo de decisión dominante deja siempre traslucir la presión del academicismo que impera en el sistema educativo, aunque se matice con otros objetivos y argumentaciones.

El modelo tyleriano es un esquema muy genérico que ayuda poco a tomar decisiones. Más analítica y orientadora es la idea de configurar un *mapa cultural* para la educación general, elaborado por LAWTON (1983 y 1989), deducido de lo que el autor llama *análisis cultural*. La educación general, que no sólo se realiza en las instituciones escolares, capacita a los individuos para que adquieran y compartan la cultura, lo que no significa que la adopten pasivamente. La educación escolarizada tiene que facilitar una visión reflexiva de la cultura que rodea al alumno, bajo una determinada opción filosófica, para que la comprenda y pueda llegar a hacerla progresar, no para que pasivamente la asimile. El análisis educativo de la cultura como un todo no es el que hace el antropólogo que describe e interpreta, pues hay que añadir valoraciones y selecciones de la misma, así como su historia y sus proyecciones de futuro. La utilidad del análisis de la cultura reside en que facilita determinar las áreas de las que extraer componentes concretos del *curriculum*. La cultura es, como dijimos en otro momento, la fuente por antonomasia de todo *curriculum*, una selección ponderada de la misma, lo que no significa que las peculiaridades de los alumnos y sus intereses no puedan tomarse en consideración a la hora de seleccionar.

Tres criterios ve el autor como necesarios para hacer la selección curricular: 1) Decidir los parámetros o *invariantes culturales*. Las culturas varían entre sí y con el tiempo, y no son internamente homogéneas. Pero todas ellas, en cambio, presentan una serie de invariantes o dimensiones, así como una peculiar forma de transmitirlas de una generación a otra. 2) Aplicar esas invariantes al análisis concreto de una sociedad, extrayendo alguna descripción de la misma; así no se descuida el objetivo de proporcionar una visión de la realidad social. 3) Ordenando desde un punto de vista educativo el conocimiento y las experiencias deseables extraídas como importantes y necesarias .

El análisis cultural lo concreta LAWTON (1989) en nueve componentes, o invariantes culturales. Al analizar con ellos distintos grupos humanos y subculturas encontraremos variaciones que diferencian a unos de otros. En tanto las invariantes son comunes a todas las culturas son un instrumento válido para extraer el *curriculum* en cualquiera de ellas o en un momento de la historia de una sociedad:

1) *Estructura social-sistema social.* Todas las sociedades tienen una estructura como sistema que define las relaciones en su seno, vinculada con las formas de producción económica y con diversos sistemas de estratificación. Es más o menos compleja, más o menos estable, pero existe.

2) *Sistema económico.* Toda sociedad posee una forma de obtener, intercambiar y distribuir recursos, de complejidad diversa, que se concreta en actividades diferentes. En ella participan los individuos de desigual forma a través de actividades muy distintas, generándose una estructura de poder y de relaciones sociales.

3) *El sistema de comunicación.* En todas las sociedades los seres humanos se comunican de diversas formas, a través de lenguajes y medios técnicos. Los procedimientos escritos son los más decisivos para acceder a otros contenidos culturales más elaborados.

4) *Sistema de racionalidad.* Las sociedades elaboran un punto de vista sobre lo que es y no es razonable, lo que es explicable en términos de causa-efecto, manifestándose en múltiples tipos de explicación: científicos, religiosos, poéticos.

5) *Sistema tecnológico.* Las culturas han elaborado y disponen de recursos e instrumentos para ser utilizados en la satisfacción de necesidades diversas: de conocimiento, de alimentación, vestido, etc.

6) *Sistema moral.* Lo componen los códigos éticos que establecen lo que es la conducta aceptable. Están más o menos elaborados, son sistemas a veces unitarios y en otros casos plurales. Dentro de este sistema están las religiones como fuentes de normas de comportamiento, pero hay otras.

7) *Sistema de creencias.* Es el conjunto de creencias que marcan las orientaciones básicas de una sociedad: sobre el mundo, el hombre, la divinidad, el pasado, el futuro, las relaciones sociales, etc.

8) *Sistema estético.* Los seres humanos tienen motivaciones y necesidades de expresión estética, produciendo formas de expresión y artes diversas.

9) *Sistema de maduración.* En toda sociedad existen costumbres y ritos en torno a la separación-continuidad entre grupos culturales y a la transición entre unos y otros, cómo tratar a cada grupo, etc. Los niños están o no separados y ocupados en actividades diferenciadas respecto de los adultos, y lo mismo ocurre ya con la llamada tercera edad.

La propuesta del autor es que esas nueve invariantes tienen que formar parte del *curriculum* introductor a la cultura, a no ser que se asuma que la transmisión se garantiza por otros medios y que no corresponda a la escuela intervenir en algunas de ellas. El que se puedan encontrar en una sociedad opciones diferenciadas en cada invariante lleva a la necesidad de seleccionar un *curriculum* "pluricultural", que dé cabida a las diversas opciones existentes; al vertebrarlo en torno a las dimensiones comunes, facilitará el diálogo, el contraste y la tolerancia entre posiciones de grupos y subculturas. De ahí su valor para deducir la cultura común de la obligatoriedad.

Todo ese barrido cultural da como resultado un mapa curricular amplio que puede agruparse en sectores de contenidos diversos, áreas de conocimiento y de experiencia o asignaturas, pero resultará bastante difícil que alguno de sus elementos quepa en las áreas y asignaturas tradicionales. Es importante, por tanto, encontrar la fórmula que mejor pueda presentar ordenado el contenido de la educación general en áreas curriculares. Cuanto más se aproximen éstas a denominaciones relacionadas con disciplinas con una cierta tradición, tanto más fácil será dejar fuera del *curriculum* componentes no estrictamente disciplinares o relacionados con ellas de un modo no tan directo. No es lo mismo, por ejemplo, regular la práctica desde una denominación como *sistema de comunicación* a hacerlo desde *Lengua y Literatura.* Es evidente que existen múltiples ordenaciones y fórmulas posibles de clasificación; lo importante es que la agrupación de campos elegida englobe los contenidos de dichas invariantes y no queden en retazos desconectados entre sí.

Otra propuesta de ordenación global de los contenidos del *curriculum* para la enseñanza obligatoria es la ofrecida por SKILBECK (1982 y 1984), que distingue nueve áreas culturales:

1) *Artes y oficios*, que incluyen la Literatura, la Música, las artes visuales, la dramatización, trabajo con madera, metal, plástico, etc.

2) *Estudios sobre el medio ambiente*, que comprendan los aspectos físicos, los ambientes construidos por el hombre, estimulando la sensibilidad hacia las fuerzas que mantienen y destruyen el medio.

3) *Destrezas y razonamiento matemático* , con sus aplicaciones y relaciones con otras áreas: ciencia, tecnología, etc.

4) *Estudios sociales, cívicos y culturales*, necesarios para comprender y participar en la vida social, abarcando los sistemas políticos, ideológicos y de creencias, valores en la sociedad, etc.

5) *Educación para la salud*, atendiendo a los aspectos físicos, emocionales y mentales, junto a las relaciones también con otras áreas.

6) *Modos de conocimiento científico y tecnológico*, con sus aplicaciones sociales en la actividad productiva y en la vida de los individuos y de la sociedad.

7) *Comunicación* a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento y los sentimientos que, además de las destrezas básicas de la lengua, se ocupen de la comunicación audiovisual, de los medios de comunicación de masas, de su significación en la vida diaria y en las artes.

8) *Razonamiento moral*: actos, valores y sistemas de creencias, que seguramente deben estar incorporados en otras áreas y en la vida diaria de la clase, más que formar un cuerpo curricular propio con fines de indoctrinación.

9) *Mundo del trabajo, del ocio y estilos de vida.* Un aspecto al que deben contribuir otras áreas, pero en el que seguramente quedarán otros elementos de más difícil ubicación.

Los criterios para seleccionar contenidos dentro de esas áreas, según SKILBECK, son los siguientes: a) buscar los elementos básicos para iniciar a los estudiantes en el saber y en la experiencia humana, b) ver qué aprendizajes son necesarios para la participación en una sociedad democrática, c) aquellos otros que sean útiles para que el alumno defina, determine y controle su vida, d) los aprendizajes que faciliten la elección y la libertad en el trabajo y en el ocio, e) los que proporcionen conceptos, destrezas, técnicas y estrategias necesarias para aprender por sí mismo.

PHENIX (1964), ha aportado una reflexión importante a las formas de organizar el contenido de los *curricula*, desde la consideración de lo que ha de ser la educación general, sin la preocupación explícita por dar una visión sobre la sociedad. La educación general consiste en un proceso de generar significados esenciales en los sujetos, completando la vida humana a través de la ampliación y profundización de tales significados. A ese fin deberían responder las diferentes áreas del *curriculum* global coherentemente y de forma organizada. Algo que resulta cada vez más difícil en una sociedad compleja, en la que va imponiéndose de un modo progresivo la especialización de la cultura. La persona es una totalidad organizada, y a esa totalidad

orgánica debería corresponder un *curriculum* global que no parcele y yuxtaponga componentes sin sentido, ponderándolos a todos por igual. En esa estructura general cada una de las partes sería significativa para todas las demás. Cualquier individuo que haya alcanzado un desarrollo excepcional en un ámbito determinado de la experiencia humana se ha apoyado en un cierto grado de desarrollo en todos los demás ámbitos. La especialización radical no es sino una mutilación del desarrollo humano.

¿Cuáles son las fuentes de las que extraer esa profundización en el significado? La experiencia significativa puede ser de muchas clases, puede producirse en múltiples ***ámbitos de significado***, pero la educación general debería comprenderlos a todos. El autor detecta la existencia de seis fundamentales:

1) El ámbito de lo ***simbólico***. Comprende los lenguajes ordinarios, la matemática y otras formas simbólicas no discursivas como los gestos, ritos, etc. Es uno de los componentes más fundamentales puesto que por medio de él se expresan otros ámbitos. De especial importancia resultarán, pues, las lenguas en cualquier nivel educativo.

2) ***Empírico***. Incluye las ciencias del mundo físico, los seres vivientes y el hombre. Nos proporciona descripciones fácticas, generalizaciones y formulaciones teóricas y explicaciones apoyadas en la observación y en la experimentación.

3) ***Estético***. Se refiere a la música, las artes visuales, la danza, la literatura. El significado está relacionado con la percepción contemplativa.

4) ***De comprensión (synnoesis)***, relativo al conocimiento por percepción directa, captado por empatía, existencial.

5) ***Ético***. Expresa los ideales e incluye los significados morales. Tiene que ver con las normas de conducta.

6) ***Sinóptico***. Se refiere al significado comprensivo e integrador, incluido en disciplinas como la historia, la filosofía, etc., que combinan significados empíricos, estéticos y sinoéticos, proporcionando visiones de conjunto.

Para PHENIX, los significados, en su más alta expresión, residen en la investigación que se ha desarrollado en la cultura en diferentes campos disciplinares; nadie puede hacer progresos perceptibles sin depender de los progresos más genuinos que otros han desarrollado en facetas muy distintas de la vida. Lo que no significa volver a las viejas materias del *curriculum*, sino aprovechar los materiales que las autoridades intelectuales en cada ámbito han llegado a producir. Materiales que no deben impartirse como productos muertos, sino estimulando la imaginación, porque el significado de los alumnos se acrecienta sólo cuando se asimilan significativamente y cuando recrean los contenidos recibidos, lo que requiere una excitación personal en la asimilación cultural.

En el cuadro que sigue pueden verse resumidas y contrastadas propuestas de organizar la cultura curricular desde perspectivas distintas, al lado de la ordenación curricular de la educación obligatoria en España.

Cuadro 1: Diferentes ordenaciones del contenido del *curriculum*

LAWTON	Materias posibles	SKILBECK	PHENIX	Enseñanza obligatoria española
1. Estructura social-sistema social 2. Sistema económico	Historia Geografía Política Economía Sociología	1. Artes y oficios 2. Estudios sobre el medio ambiente 3. Destrezas y razonamiento matemático 4. Estudios sociales, cívicos y culturales 5. Educación para la salud 6. Modos de conocimiento científico y tecnológico 7. Comunicación a través de códigos verbales y no verbales 8. Razonamiento moral 9. Mundo del trabajo, del ocio y estilo de vida	1. Simbólico 2. Empírico 3. Estético 4. Sinoético 5. Ético 6. Sinóptico	**Primaria** 1. Conocimiento del medio natural, social y cultural 2. Educación artística 3. Educación física 4. Lengua castellana, de la Comunidad Autónoma y literatura 5. Lenguas extranjeras 6. Matemáticas **Secundaria** 1. Ciencias de la naturaleza 2. Ciencias sociales. Geografía e historia 3. Educación física 4. Educación plástica y visual 5. Lengua castellana, de la Comunidad Autónoma y literatura. 6. Lenguas extranjeras 7. Matemáticas 8. Música 9. Tecnología
3. Sistema de comunicación	Lengua Idiomas Lenguas clásicas Matemáticas Comunicación Cine, TV, Publicidad			
4. Sistema de racionalidad	Ciencias Historia Matemáticas Lengua *			
5. Sistema tecnológico	Oficios Diseño Tecnología Ciencia Historia Economía doméstica Microtecnología Computadoras			
6. Sistema moral	Ética Religiones			
7. Sistema de creencias	Historia Religiones Política Educación			
8. Sistema estético	Arte Música Lengua Literatura Decoración Educación física Cine, TV			

* Todas las materias implican algún sistema de racionalidad

Relacionadas con la de LAWTON se proponen disciplinas que pueden entroncar con cada una de las dimensiones señaladas. Algo parecido podría hacerse con las otras dos propuestas que hemos desarrollado brevemente. Lo importante es que las tres parten de una visión ordenada y global de la cultura o del significado para rellenar de contenidos la educación general o básica. En teoría, cualquier distribución y selección de áreas o asignaturas podría ser aceptable con tal de que desde cada una de ellas se resaltase la

aportación que sus componentes específicos pueden aportar al conjunto cultural para el alumno, así como los aspectos que en cada una de ellas es preciso relacionar con las demás para obtener una cultura integrada y coherente, pues una misma materia o área puede aportar diferentes aspectos a diversas dimensiones. La historia, como sinopsis de otras dimensiones es un ejemplo claro.

Éste es un esfuerzo del diseño curricular por dar una visión coherente del sentido de los contenidos en la educación; o bien se hace cuando se discute y ordena la totalidad del *curriculum*, o muy difícilmente se hará después en otras esferas de diseño curricular, que suelen operar desde una parcelación de los saberes. El sentido de la unidad en la discusión no llega a los profesores a través de un listado de temas, objetivos, tipos de habilidades que lograr en cada área. Como tampoco es muy factible que lo proporcionen los especialistas en áreas o asignaturas, ni, por supuesto, los libros de texto. La coherencia cultural de todo el *curriculum* reside en el diseño macrocurricular, algo que no se logra por la suma de aportaciones de especialistas en cada área, sino destacando componentes en los que se puedan ver relaciones entre las partes del *curriculum* y su traducción desde una serie de principios educativos.

Para alcanzar alguna unidad del "mapa cultural general" es preciso partir en la decisión de áreas de algún esquema extradisciplinar, como es el caso de alguno de los aquí mencionados a título de ejemplo, señalando componentes propios de ámbitos de conocimiento o significado y relaciones entre ellos, para poder más tarde tenerlas en cuenta en cualquiera de las ordenaciones posibles que puedan adoptarse.

Las ordenaciones de áreas, materias o asignaturas tienen siempre un carácter relativo que reclaman, por tanto, discusión constante, apertura para modificar sus contenidos e incluir cualquier otro que aparezca como relevante en un momento determinado. Esta flexibilidad sólo es factible con una formación y desarrollo constante de los profesores, con una implicación de los agentes de producción cultural más significativos en el desarrollo curricular y con estrategias de innovación de los contenidos constantes. El diseño en este ámbito de decisión política y de macroorganización, además de ordenar el sistema y controlarlo debería tener esos otros objetivos de política curricular: prever mecanismos de actuación constante que faciliten la interrelación entre profesores (formación y perfeccionamiento), desarrollo de la cultura y desarrollo e innovación del *curriculum*.

En cualquier caso, no resulta fácil responder a los requerimientos resaltados en los tres ejemplos de clasificación resumidos, dado que cualquiera de esas propuestas globalizadoras requiere de un barrido extenso de la cultura que, a su vez, exigiría una distribución de especialidades en los profesores distinta a la existente y que, además, reclamaría una formación coherente de los mismos en esas zonas culturales, así como la participación puntual o estable de otros educadores en la enseñanza distintos al profesorado de materias o áreas más asentadas.

El peso de tradiciones en la ordenación del sistema educativo y la existencia de unos profesores, formados y clasificados en especialidades, junto a la influencia de los grupos académicos en la determinación de los *curricula* y en la elaboración de libros de texto, lleva a que las reformas curriculares se queden muchas veces en la propuesta de ampliar el contenido de las áreas

y disciplinas existentes, ligadas a especializaciones asentadas, para ir extendiendo el espectro cultural que debe comprender la educación general. Si bien tal ampliación se queda, en muchos casos, en un simple enunciado de intenciones. Así, por ejemplo, de la suma de la geografía y de la historia puede hacerse artificialmente un área de ciencias sociales que muy frecuentemente es una yuxtaposición de aquellas dos asignaturas, simplificando y falseando el contenido abarcado en la invariante de "lo social".

Lo que tiene que quedar como preocupación básica es que, si bien las actividades sociales y los estudios superiores reclaman la especialización de la cultura, lo que lleva a compartimentar el *curriculum*, es igualmente cierto que muchos de los problemas que afectan al hombre y a la sociedad de forma inmediata y que deben ser tratados por la educación general reclaman otras soluciones globalizadoras o interdisciplinares en la ordenación del conocimiento curricular (TANNER y TANNER, 1980).

¿Qué cometidos cumple el diseño en este ámbito? Aparte de ordenar el sistema escolar, desde el punto de vista educativo sería importante que la selección de contenidos comunicase a profesores y diseñadores de materiales: a) Las aportaciones específicas fundamentales que cada una de las áreas o asignaturas debe hacer a la cultura general del alumno. b) Las posibles relaciones entre diferentes áreas o entre elementos particulares de las mismas, con el fin de transmitir la idea de unidad y de relación entre los saberes, articulando horizontalmente el *curriculum*. Esa conexión entre saberes puede no estar al alcance de los profesores y es preciso estimularla desde estas primeras decisiones de política curricular. c) La selección de elementos propios de cada área y de los relacionales, su ponderación y explotación, con el fin de estimular determinados valores diáfanos de una filosofía educativa, requiere que los dos apartados anteriores se tamicen a la luz de principios generales explícitos, como pueden ser, a título de ejemplo: la utilidad de los saberes para comprender críticamente la cultura circundante, la participación en la sociedad democrática, contribuir al bienestar personal y social, fomento de la tolerancia entre subculturas y superación de diversos etnocentrismos, respeto hacia la naturaleza y hacia los bienes culturales, superación de las injusticias, desarrollo educativo permanente de los ciudadanos, dimensión histórico-constructiva del saber, etc.

La proyección que tienen estas decisiones para la práctica es indudable, pues la unidad del proyecto educativo hay que buscarla también desde estas decisiones. A partir de cualquier parcelación de áreas, más si no explora la unidad y relación entre los saberes, se establecen unas determinadas fronteras entre los conocimientos, se facilitan unas relaciones entre contenidos, a la vez que se dificultan otras. Es una primera clasificación de la cultura, el anuncio de la división en subculturas que más tarde servirán para especializar toda la educación de los alumnos. Los esfuerzos para conectar saberes en los procesos de enseñanza-aprendizaje se facilitarán o dificultarán en función de cómo sea esta primera clasificación de contenidos. La producción de material didáctico -libros de texto- se especializará en los campos que aquí se determinen. La evaluación de aprendizajes en los alumnos difícilmente explorará las relaciones entre saberes que no queden facilitadas en este ámbito de diseño. Los profesores se harán especialistas en parcelas e impartirán enseñanza en horarios específicos para cada una de las áreas o asignaturas reguladas. Algunos ejemplos pueden aclarar lo que sugerimos: en

la ordenación de áreas de nuestra educación obligatoria, la tecnología queda desprendida de la ciencia, la literatura del conocimiento social, etc.

Las opciones para proporcionar una regulación del *curriculum* más integradora que supere la disciplinariedad de las asignaturas son múltiples (TANNER y TANNER, 1980). Aparte de buscar siempre las relaciones entre las parcelas determinadas en cualquier tipo de agrupación por la que se opte, se han propuesto fórmulas como el *acercamiento* entre disciplinas referidas a un mismo campo de estudio, caso de la aproximación entre la historia, geografía, economía, sociología, etc. La *correlación* entre dos o más materias en torno a determinados nexos, métodos o temas, como puede ser la interrelación entre historia, arte y literatura, movimientos culturales o acontecimientos relevantes por ciclos históricos. La *fusión* entre materias que tienen objetos próximos, aunque internamente queden bastante independientes, como es el caso de nuestras ciencias sociales, ciencias de la tierra (geología, geografía, estudio de la atmósfera, etc.). Generación de *grandes campos* por síntesis de elementos de varias materias, dando lugar a un área nueva, como puede ser el caso del estudio del medio (agrupando elementos de geografía, biología, química, agricultura, economía, sociología, etc.) o de cursos sobre humanidades (combinando literatura, arte, filosofía, música, arquitectura, etc.). La opción propiamente *interdisciplinar* se produce cuando se trata de integrar campos de conocimiento tomando como referente las estructuras internas semejantes en todos ellos o en torno a conceptos más particulares como ocurre con la *ciencia integrada*. (Alrededor de la energía, los conceptos de cambio, desarrollo, etc.)

Aparte de las decisiones que se toman al ordenar la estructura general del *curriculum*, la transformación hacia la integración y la transmisión de una cultura menos compartimentada y más orgánica pasa por tomar desde la política y desde la Administración medidas complementarias y congruentes en otros seis campos:

a) La sugerencia en las prescripciones curriculares hacia el sentido de educación general que hemos insinuado y una consecuente evaluación del sistema para sensibilizar sobre su cumplimiento.

b) La formación de profesores en especialidades acordes con las necesidades de cada nivel de enseñanza, que sintetice un saber amplio en áreas de conocimiento con la posible especialización en parcelas concretas, así como una política coherente de selección de docentes.

c) La coordinación de los profesores que enseñan a unos mismos alumnos en los centros, facilitando el que impartan docencia en más de una parcela especializada.

d) Ofrecer en los centros actividades culturales que, coordinadas o no con las materias, en forma de talleres, seminarios, etc., den lugar a una formación amplia y variada de los alumnos.

e) La estimulación de métodos globalizados, realización de proyectos de trabajo interdisciplinar, actividades complejas, programaciones del contenido en torno a centros de interés, temas de actualidad, etc.

f) La elaboración de materiales puntuales, por parte de profesores y editores, sobre tópicos concretos y sobre proyectos curriculares más generales en un área o materia.

Las cuatro últimas medidas pertenecen propiamente a otros ámbitos de decisión y diseño, si bien la política educativa puede estimularlas con medios y programas adecuados.

Matices pedagógicos en la selección del mapa cultural

La selección del mapa cultural evita el énfasis en el intelectualismo academicista y supone por sí misma una perspectiva antropológica y social de la cultura escolar, porque su pretensión es la comprensión de la cultura como un producto social, entendido como instrumento crítico de comprensión para participar en ella y reconstruirla.

Siguiendo el mismo argumento, carece de sentido un enfoque exclusivamente pedagógico que postule una enseñanza nutrida de contenidos seleccionados en función de los intereses del alumno. La tradición curricular de la *enseñanza centrada en el niño* ha sido una conquista reciente que reclama atención a su desarrollo individual, a sus formas de comprender el mundo y a la necesidad de generar motivación para el aprendizaje. De esa posición también se han derivado a veces posiciones ingenuas o románticas que han visto en el alumno un ser con capacidad de autodesarrollo al margen de ayudas o influencias culturales. No cabe duda de que esas preocupaciones educativas tienen que contemplarse al decidir actividades metodológicas, así como en la forma de acercar a los alumnos a la comprensión de la cultura y en el modo de evitar contenidos que no estén al alcance de sus posibilidades de comprensión. Pero es problemático cómo han de tenerse en cuenta dichas consideraciones en la *planificación general* del *curriculum* en el ámbito que nos ocupa, cuando se seleccionan objetivos generales y áreas de contenidos. No parece que la decisión política sea el ámbito más propicio para transmitir preocupaciones pedagógicas que puedan ser efectivas en el cambio de las prácticas reales. Esto depende de otros ámbitos de decisión y, fundamentalmente, de los profesores.

La selección cultural del *curriculum* propone una serie de opciones que prestan una dirección para el desarrollo de los individuos y de la educación en general. Las posibilidades del alumno ponen límites objetivos que llevan a excluir determinados contenidos, pero sus intereses y necesidades, más claramente que sus posibilidades intelectuales, son estados reales pero transitorios y muy relacionados con la cultura de procedencia. Esos intereses pueden y deben ser, en muchos casos, puntos de partida para seleccionar contenidos, formas de presentación de éstos, pero será necesario profundizarlos y hasta modificarlos en ciertas ocasiones.

El intento de conectar los intereses del alumno con la cultura escolar admite muy distintos enfoques. Indica SCRIMSHAW (1976, pág.46) que se pueden considerar cuatro tipos de situaciones en la relación *curriculum*-intereses del alumno: a) Hay intereses moralmente objetables y/o peligrosos en los alumnos. b) Existen intereses en éstos que son aceptables pero triviales. c) Encontramos otros que ofrecen posibilidades de ser explotados y desarrollados. d) Pero también hay otros intereses sustanciales en los que los alumnos pueden no estar interesados en absoluto. La opción educativa lógica es explotar los intereses del tercer grupo para ampliarlos hacia el cuatro, con la ayuda del *curriculum*, del profesor, los procedimientos de enseñanza y los materiales diversos, procurando concienciar sobre el significado de los

intereses de los dos primeros grupos. Pero estas tácticas son propias de otros ámbitos de diseño.

Otras decisiones en este ámbito de diseño

Las opciones posibles para alumnos, profesores y centros quedan determinadas en la organización macrocurricular. Qué materia o área puede ser o no optativa; qué es preciso cursar antes de progresar entre cursos, ciclos y niveles; qué márgenes de opción tienen los centros para organizar su propio proyecto pedagógico; qué posibilidades de modelar personalmente el contenido tengan los profesores, qué ponderación horaria se da a cada materia -índice preclaro de la importancia que se le concede-; qué autonomía vayan a tener los profesores para optar por medios didácticos según se conceda o no la posibilidad de utilizar cualquiera de ellos en la enseñanza; qué forma de control se adopta para ver cómo se cumple lo que se prescribe, son dimensiones que se determinan en el diseño macrocurricular.

El control, en tanto que garantía de cumplimiento, que tienen las regulaciones curriculares varía en eficacia de unos casos a otros. La ordenación de especialidades curriculares, la parcelación de contenidos, la secuencia entre materias, por ejemplo, se suelen llevar a efecto con las disposiciones administrativas, pero no los contenidos que enseñar y las orientaciones pedagógicas difundidas en las prescripciones que hace la Administración. Para comprobar el cumplimiento de estos últimos aspectos son precisas evaluaciones que diagnostiquen el funcionamiento de la práctica. Sin esa evaluación no sabemos qué pasa en la realidad, y cualquier propuesta que se haga corre el peligro de olvidar necesidades efectivas y concretas del sistema escolar y dejar las innovaciones curriculares en la simple expresión de deseos y retóricas. En algunos países la comprobación se realiza a través de pruebas de rendimiento de los alumnos, cuyas ventajas e inconvenientes trataremos en el capítulo de la evaluación. Con la investigación pedagógica evaluativa se pueden hacer aflorar las razones por las que la práctica sigue o no el camino marcado por las directrices curriculares establecidas.

Un aspecto fundamental de la política curricular está en prever qué hacer con los diagnósticos y evaluaciones de control, ¿cómo utilizarlos para corregir deficiencias, compensar falta de rendimiento en determinadas áreas de conocimiento, abordar desigualdades según centros, zonas, grupos de alumnos, o revisar el funcionamiento de las escuelas y la calidad del profesorado? Sabemos, por ejemplo, que los mínimos de contenidos establecidos en las regulaciones curriculares de matemáticas se incumplen en mayor medida que en otras áreas, a juzgar por los alumnos que no los superan. ¿De qué sirve la regulación de tales mínimos? ¿De qué sirve el diagnóstico de esa deficiencia? ¿Es que la mente de los alumnos es inexorablemente refractaria al conocimiento matemático? ¿Son altos los mínimos, inadecuados los contenidos seleccionados, inconveniente la metodología, deficiente la formación del profesorado, o hace falta más tiempo para esa enseñanza y otros medios didácticos? Si se quiere que los controles (evaluaciones o la inspección) sirvan para, a través de ellos, evaluar indirectamente al profesorado, entonces se desconsiderarán los factores que intervienen en que una propuesta de *curriculum* se cumpla o no.

9.2. El proyecto educativo del centro

Antes de desarrollar este apartado haremos una precisión previa. Si por *curriculum* se entiende, tal como hemos argumentado en otro lugar, un proyecto global e integral de cultura y de educación, en el que tienen que contemplarse no sólo objetivos relacionados con contenidos de materias escolares, sino también otros que son comunes a todas ellas o que quedan al margen de las mismas, el concepto de *proyecto educativo* es lo mismo que *proyecto curricular* para ese centro. Diferenciar ambos supondría dar al *curriculum* la acepción restringida que lo hace equivalente a compendio-resumen de materias o de contenidos de conocimiento. Significaría mantener una separación artificial entre enseñanza y educación que, además no es conveniente. Por tanto, adoptamos una posición que hace equiparables ambos proyectos, si bien, a la hora de realizar el proyecto de centro, el diseño de contenidos de enseñanza referidos a materias o áreas requiere una atención específica.

El diseño curricular abordado desde los centros escolares no ha acaparado tanta atención como el diseño en el plano más general que acabamos de ver o el que realizan los profesores en la programación de su práctica de enseñanza. No obstante, se viene insistiendo cada vez más en la importancia de todo aquello que desde los centros se puede hacer para cambiar la práctica, retomando el proyecto educativo o curricular como una oportunidad para introducir una dinámica renovadora, implicar al profesorado y acercar la enseñanza a las condiciones de cada contexto y a los alumnos.

Las políticas de reforma de muchos países desarrollados, por varias razones, han renunciado a las grandes estrategias de renovar todo el sistema, adoptando tácticas más puntuales focalizadas en los centros escolares. Existe una razón muy clara que explica esta orientación. Los grandes proyectos de reforma de los *curricula* durante los años sesenta y setenta en otros países fueron muy costosos y no llegaron a calar en las prácticas del aula. La evaluación de esos proyectos de innovación curricular ha demostrado que las reformas educativas alteran poco las coordenadas básicas del sistema educativo si no atienden a los centros, en tanto son los lugares en los que se fraguan los estilos de comportamiento pedagógico de los profesores y donde es posible o no convertir en realidad determinadas estrategias innovadoras. Para cambiar en sentido amplio y en profundidad los modelos educativos hay que incidir en el funcionamiento interno de las instituciones, en el reparto del poder dentro de ellas, alterar la estructura del puesto de trabajo de los docentes y distribuir el control de la educación (ELMORE, 1990).

La práctica de diseñar el *curriculum* en los centros no tiene historia entre nosotros, ni tampoco en otros países de tradición centralizadora. En los sistemas educativos opera una especie de entendimiento o pacto tácito que consiste en dejar a los profesores el control de la actividad de los alumnos en clase, mientras otros deciden sobre el funcionamiento del centro y la administración general a la que habrán de someterse (LOUIS y SMITH, 1990, pág. 24). Razones de tipo político han llevado a regular lo que las instituciones debían enseñar y el margen otorgado a éstas para que hicieran su propio proyecto educativo no ha sido muy amplio. En términos generales con el nacimiento de los grandes sistemas escolares los estados toman las

riendas del sistema educativo y regulan su funcionamiento y sus contenidos. Las instituciones educativas y los centros con tradiciones propias, o aquellos que surgieron al amparo de ideologías filantrópicas, movimientos o teorías pedagógicas, van quedando paulatinamente como instituciones residuales dentro de un sistema escolar universalizado cuyas regulaciones afectarán a todos. Si algunos centros, como es el caso de los privados, presentan al exterior una imagen diferenciada del resto, ésta suele tener poco que ver en sentido estricto con el *curriculum* o con un proyecto de enseñanza de más calidad; las notas distintivas provienen, en muchos casos, de la condición social que les presta el tipo de alumnos que atraen y del estilo de gestión que desarrollan.

Diversos factores apoyan la tendencia en algunos sistemas educativos, entre ellos el nuestro, hacia la concesión de cierto grado de autonomía a los centros escolares para que adapten y concreten el *curriculum* que en ellos se imparte. Destacamos que se trata más de *adaptar* y *precisar* que de *crear*, pues ni tal cosa les sería permitido a los centros y profesores ni entraría dentro de sus posibilidades hacerlo, dadas las condiciones del trabajo de éstos.

1) El movimiento hacia la descentralización administrativa no tiene que pararse en la transferencia de poderes de decisión desde las administraciones centrales a las de otro nivel (Comunidades autónomas o locales, en nuestro caso), sino que debe llegar hasta los centros, hasta los actores y protagonistas de la enseñanza, proporcionando un marco flexible para que ellos puedan concretar el desarrollo del *curriculum*. El sentido democratizador de ese fenómeno debe conducirlo hasta la delegación de competencias a las instancias que mejor pueden acomodar el proyecto educativo a los estudiantes a los que sirven. En esta tendencia descentralizadora se genera un espacio de autonomía en el que los centros escolares están llamados a tener más protagonismo y alguna capacidad de decisión para organizarse con un proyecto propio. Es una tendencia que se abre paso en la organización de algunos sistemas educativos occidentales (CHAPMAN, 1990). Es una forma de democratización que pretende implicar a los colectivos en la gestión de los asuntos que les conciernen. La autonomía curricular tiene la función de permitir el perfilar un proyecto educativo, atender a necesidades de una comunidad, decidir asignaturas, talleres o módulos optativos, realizar actividades culturales adecuadas al contexto de cada centro, organizar más eficientemente los recursos y aglutinar a padres, alumnos y profesores en un estilo de educación compartido. Es un requisito para acomodarse a los alumnos y a la comunidad, servir de estímulo al desarrollo y motivación profesional de los docentes, así como promover innovaciones desde la realidad concreta.

Es un aspecto del discurso de la posmodernidad: el destacar la diferencia, acomodarse a los individuos singulares, sensibilizar hacia los valores particulares; perdida quizá la esperanza en las transformaciones del sistema general y de los colectivos. La educación tiene que considerar diferencias culturales, lingüísticas y socioeconómicas que no pueden ser previstas en todos sus términos en el diseño general del *curriculum*.

2) La descentralización de la Administración que reparte el poder de decisión y de control dentro del sistema educativo no hay que entenderla sólo como una condición en la forma de gestionar, sino como algo que obe-



dece a un objetivo político fundamental: la profundización democrática donde las instancias y colectivos sociales de diverso tipo participan en los asuntos que les afectan, se sientan corresponsables de cómo funciona un servicio común como la educación y se preocupan por su mejora. A fin de cuentas, la escolarización contribuye a definir la cultura de un pueblo y condiciona su porvenir económico; de su buen o mal funcionamiento se desprenden muchas consecuencias para los ciudadanos y para el conjunto social.

Por este motivo, la autonomía de los centros en el desarrollo curricular creemos que debe entenderse como un espacio que corresponde rellenar a toda la comunidad, aunque pueden y deben distinguirse funciones y competencias de profesores, padres y alumnos. Una mayor autonomía a los centros para que ésta fuese monopolizada por los profesores dejaría parcialmente sin sentido el objetivo de la profundización democrática. La responsabilidad compartida no tiene que apreciarse como desprofesionalizadora de los docentes. El proyecto educativo o curricular de los centros tiene que discutirse, decidirse, gestionarse y ser evaluado de alguna forma por todos los colectivos implicados en la enseñanza.

La realización de este proyecto no puede quedar reducida a un problema técnico de carácter pedagógico, sino que debería entenderse como el motivo para dotar de contenido a la participación en los centros y mejorar la vertebración de toda la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos, fundamentalmente. La democratización puramente formal de las estructuras de gobierno de los centros pierde sentido y queda en simples mecanismos burocratizados si los actores sociales no aprecian que sirven para algo.

Al mismo tiempo, sólo en la medida en que exista un mínimo de implicación y coordinación entre todos los componentes de la comunidad escolar, la autonomía de que se disponga para elaborar el proyecto será eficaz.

3) A estas tendencias se añade la presión de un nuevo neoliberalismo conservador que, receloso ante cualquier servicio público regulado por el Estado, condena la intervención de éste en la vida de los individuos, reclamando para éstos y para toda iniciativa privada la capacidad de autorregularse. Cuanto menos regulaciones existan, incluidas las curriculares en el caso de los centros escolares, más libertad tendrán los centros de iniciativa privada para elaborar sus propuestas, diferenciar sus ofertas y competir por la captación de clientes con una "imagen de marca". La autonomía de los centros es una reclamación y una concesión bien recibida por ideologías contrapuestas, indicio de que puede satisfacer aspiraciones muy diversas y que puede conducirse y desarrollarse en múltiples sentidos no todos acordes, necesariamente, con el objetivo de democratizar y hacer protagonistas de las decisiones a todos a los que les afecta la educación. El que el centro disponga de autonomía no significa que la gestión de este espacio la vayan a tener necesariamente los profesores y menos los alumnos o los padres.

4) La idea positiva de dotar a los centros escolares de alguna autonomía en el desarrollo del *curriculum* es una forma de hacerles más responsables de la calidad de la enseñanza que imparten. En esta propuesta confluyen motivaciones contradictorias. Dicha concesión tiene mucho que ver con la evolución de las políticas y las estrategias de innovación en los sistemas escolares más evolucionados y expandidos en momentos de falta de confianza en los grandes proyectos de reforma; cuando una prolongada crisis económica

impide la financiación de proyectos ambiciosos, extensibles a todos los centros, profesores y alumnos.

Las reformas que quieren implantar nuevos estilos educativos e innovar los *curricula*, emprendidas, generalmente por iniciativa de los gobiernos, con la pretensión de extenderlas "en cascada" a todo el sistema educativo, son bastante costosas, exigen abundantes y variados recursos para hacerlas realidad. Provocan innumerables conflictos que no todos los políticos están dispuestos a asumir y, para complicar las cosas, siempre estarán llamadas a no poder satisfacer las expectativas que diferentes grupos ponen en ellas: padres, profesores, empresarios, etc. Es decir, conducen, aunque sea parcialmente, a la frustración.

En momentos en que la economía no permite esperar un incremento notable de los gastos dedicados a educación, las reformas globales más ambiciosas y costosas tienen que dar paso a innovaciones cualitativas de lo que ya se tiene. Bajo el discurso de querer mejorar la calidad de los procesos educativos y de lo que hacen los centros se esconde un giro en la estrategia política para el cambio: una limitación en las ambiciones del cambio, mirando hacia dentro de lo que ya se tiene para rentabilizar mejor los recursos disponibles.

Proponiendo a los centros la autogestión de la innovaciones, renunciando al control centralizado, se logra un objetivo positivo para la democratización del sistema que puede servir también para disimular la imposibilidad o la renuncia de la mejora del conjunto, delegando la iniciativa del cambio a los equipos de profesores, en este caso a través del desarrollo curricular.

Esta tendencia, en los sistemas escolares que la experimentan, se relaciona con el énfasis puesto en la eficacia, con la búsqueda de mejores rendimientos y con la pretensión de una renovación cualitativa de la educación para satisfacer criterios de calidad; lo que conduce, inevitablemente, a revisar los procesos pedagógicos y el funcionamiento de las instituciones escolares. El debate sobre la calidad de la enseñanza es un tema central de la discusión sobre la educación hoy en día en los sistemas educativos (CARR, 1989; OCDE, 1991), que tiene la consecuencia de resaltar a los centros escolares como lugares donde se consigue o no mejorar la enseñanza.

Se trata de un planteamiento que, por otra parte, se apoya en una obviedad que le dota de toda la razón: los profesores trabajan en centros escolares y los alumnos es ahí donde reciben la enseñanza. Hacer de ese lugar un ambiente de renovación es una forma de plantear la innovación educativa en el medio ecológico más inmediato en el que se configura. La mejora de la actuación de los profesores y el desarrollo del *curriculum* tienen que plantearse en ese contexto. Si el cambio es real, es ahí donde debe ocurrir. Planteamiento que lleva a seleccionar a los centros como las unidades estratégicas para desencadenar las reformas de los sistemas educativos y hacer que éstas calen hasta la práctica (ELMORE, 1990; HOLMES GROUP, 1990; HOPKINS, 1987; SIROTNIK, 1989).

Delegar en los centros la responsabilidad del desarrollo curricular, aunque sea parcialmente, forma parte de esas nuevas estrategias. Ahora bien, las virtualidades de este modelo se vienen abajo si no se proveen los medios para que puedan hacerlo adecuadamente. El *diseño del curriculum basado en los centros* sin estrategias y medios para poder ayudarles, puede

Volver a leer

llegar a ser una fórmula engañosa que, a cambio de la atractiva autonomía, pueda conducirles a una mayor responsabilidad que no en todos los casos supone inevitablemente una mejora de la calidad o un proyecto más compartido y mejor adaptado a los alumnos. La calidad de la enseñanza no se deduce automáticamente de la posesión de la autonomía. El desarrollo descentralizado del *curriculum*, si es para todos, exige, paradógicamente, más medios que el desarrollo centralizado, puesto que habrá variedad de tácticas y enfoques, se requiere una asistencia diferenciada en función de las necesidades de cada centro, se precisan medios didácticos variados, además de presuponer una cierta capacidad de funcionamiento de los centros para que puedan hacerse cargo del poder de decisión concedido. Si el desarrollo curricular en los centros tiene contenidos reales es económicamente más costoso (MARSH, 1990, pág. 62). Como punto de partida se requiere una condición fundamental: la coordinación y dirección pedagógica. Estas consideraciones son una advertencia que debería tomarse en consideración para que la autonomía curricular no sea una simple intensificación del trabajo de los docentes o se convierta en un trámite burocratizado más.

Con este telón de fondo, cuyas causas están fuera de los centros escolares, se pueden recoger argumentos de carácter pedagógico que fundamentan la aspiración positiva a que cada centro, o en varios de ellos coordinados, la comunidad en torno a los centros elabore y desarrolle un proyecto educativo diseñado por ellos.

1) *Cualquier aprendizaje en los centros escolares tiene lugar en un medio organizativo.* Toda la experiencia de aprendizaje de los alumnos y las posibilidades o alternativas de enseñanza que toman los profesores están condicionadas por reglas de funcionamiento general que afectan al centro en su conjunto. Cada centro escolar es una realidad organizativa singular que moldea el desarrollo del *curriculum*. Tanto si se aspira a que los profesores y los alumnos tengan poder de controlar su funcionamiento, como si no lo tienen, esa influencia es real. Plantear explícitamente el proyecto educativo es asumir esa condición, para poder discutirla y dirigirla coherentemente.

2) *La búsqueda de la calidad de la enseñanza.* Es un principio bastante compartido en la actualidad el considerar que la mejora de la calidad de la enseñanza depende del funcionamiento colectivo de los equipos docentes. En el capítulo anterior recogimos la idea del *diseño basado en la escuela* como una táctica para mejorar el desarrollo curricular con proyectos elaborados para y en centros concretos, frente a la estrategia de grandes proyectos que después no se adaptan a las condiciones particulares de cada medio educativo. Los estudios sobre la eficacia de los centros escolares llegan a la conclusión de que la forma de su funcionamiento tiene mucho que ver con los resultados conseguidos, más allá de los medios materiales, la *ratio* alumnos-profesor y otras variables tradicionalmente utilizadas para plantear el problema de la calidad de la enseñanza. Es evidente que el diseño del proyecto educativo es un motivo fundamental para dinamizar ese funcionamiento poniéndolo al servicio de la cultura que tiene que impartir.

3) *La cultura no se agota en las materias escolares.* Si el *curriculum* es cultura y debe llegar a ser experiencia cultural para los alumnos, considerando la amplitud que ésta debe tener para cubrir las áreas que hemos señalado, parece inevitable que el centro promueva el desarrollo de actividades culturales que amplíen la perspectiva de las materias, tal como en la actua-

sino "por el cambio" se

lidad se conciben, y relacionándolas con ellas si es posible. La educación general de los alumnos tiene que desbordar el sentido escolarizado que los *curricula* al uso imprimen a la cultura.

La literatura, el arte, la música, el deporte, la ciencia, la tecnología, la historia, el conocimiento del medio, los problemas sociales, el pensamiento en general, el cine, el mundo del trabajo, todos los temas candentes de actualidad y hasta la simple lectura recreativa e interesante es muy fácil que queden fuera de la cultura curricular enlatada en materias, libros de texto, clases y cuadernos de trabajo e impartida por profesores para ser evaluada después. Y si todo esto no queda fuera resultará fácil deformarlo por los ritos que la institución escolar ha generado, o quedará en forma de actividades *extraescolares* o *complementarias*, denominaciones que por sí mismas resultan indicativas del peso que tienen. Tal vez, como está ocurriendo en otros contextos, sea más fácil incorporar esta formación cultural al margen de los centros y de las materias, reformulando la jornada escolar del alumno o el calendario escolar de otra forma, pero sería conveniente que actuasen de revulsivo en la organización del *curriculum* en los centros y en los métodos de enseñanza. Separar *actividad cultural* de *curriculum* escolar supone mantener una acepción empobrecida para éste.

Esas actividades pueden caer dentro de la especialidad o asignatura de un profesor, pero lo normal es que desborden el limitado territorio de las áreas y asignaturas, teniendo que formar parte del diseño del proyecto educativo de los centros. Incluso pueden reclamar la presencia de especialistas o fuentes de información ajenos a las instituciones escolares.

4) *El centro como fuente de experiencias educativas.* Por *curriculum* se entiende la cultura real que reciben los alumnos y la experiencia que obtienen en la educación escolarizada, y no sólo las declaraciones de las prescripciones curriculares o los contenidos de las guías y textos. Obviamente, muchas de las experiencias "educativas" y efectos pretendidos tienen que ver con el ambiente escolar en general, cuya responsabilidad no es de cada profesor individualmente. Los centros, en tanto que organizaciones, definen un *ethos* de conducta en las más variadas facetas del comportamiento: cómo comportarse físicamente, uso del lenguaje, hábitos de limpieza, utilización de las instalaciones y materiales, optatividad-obligatoriedad de determinadas actividades, normas de comportamiento social con directivos, profesores y compañeros, relaciones entre sexos, con minorías étnicas o religiosas, regulación de las salidas al exterior y comunicación con el mundo externo, tiempos de ocio y de trabajo, ponderación desigual de diferentes momentos del día, la semana, etc.

El centro escolar es una institución de las que los sociólogos llaman "totales" porque en ellas queda implicado el individuo como persona global. Definen por sí mismas, con distinto grado de nitidez y coherencia, todo un *curriculum* que si no se explicita no puede gobernarse reflexivamente. En muchos casos se trata de normas poco claras que marcan de modo muy general lo que se puede y lo que no se puede hacer, lo que es facilitado y lo que es entorpecido. Recordemos, como ejemplo, que en los reglamentos de centro se propone todo un "programa" de educación social y moral relativo a conductas no sólo académicas, al regular lo que está permitido y la punición a la transgresión de las normas. La vida en los internados ha sido el más evidente ejemplo de la importancia concedida a las formas de vida en el interior para

fomentar un sentido de disciplina y control. El valor de la experiencia escolar para el logro del control de las conductas es un elemento indispensable para entender la historia de la educación y de las instituciones escolares (FOUCAULT, 1976; LERENA, 1983). Puede decirse que se ha confiado mucho menos en las lecciones de moral y de sociabilidad que en el control de la vida a través de normas institucionalizadas de comportamiento. El medio en el que se vive, en definitiva, es mensaje educativo.

> **Ejemplos reales de reglamentación de conductas en dos centros:**
>
> **Centro X:**
> "Cuando un alumno de ciclo superior, BUP o COU, se comporte mal con relativa asiduidad, se le privará de la asistencia a clase (días a determinar), teniendo que estar durante esa hora de clase en la Biblioteca. Se comunicará al tutor para tomar la decisión y será amonestación de falta grave".
> " En las pruebas o trabajos presentados por escrito, se exigirán una letra, ortografía y presentación correctas, pudiendo bajarse la nota".
> (Obsérvese la utilización de la estancia en Biblioteca como castigo, frente a la clase como lugar de "lo correcto".)
>
> **Centro Y:**
> "Los alumnos no podrán permanecer en pasillos o galerías que son lugares de paso.
> Se subirá y bajará por las escaleras en filas de a uno. En ningún caso se saltará o correrá en ellas. Las subidas y bajadas de los grupos estarán precedidas siempre por un profesor o vigiladas por él.
> Al iniciarse la sesión escolar y también después de los recreos, los alumnos se situarán en filas de a uno, por cursos, en el lugar que se les haya designado previamente. Cada profesor, una vez formadas las filas, acompañará a los alumnos al aula correspondiente".

La historia de la educación es rica en experiencias y modelos de ordenación y gestión alternativas en las instituciones para dar oportunidad a climas educativos fundamentados en filosofías preocupadas por el fomento de la democracia como forma de vida y de la cooperación entre los semejantes: las experiencias de autogestión y cogestión en los centros, las llamadas "repúblicas escolares", las asambleas de alumnos, actividades autogestionadas por éstos, etc. La premisa de la que han partido es que la moralidad y la sociabilidad son valores a ser vividos y experimentados, pues los mensajes verbales aislados de la experiencia son inoperantes. Decía PIAGET (1967) que :

> "Para los partidarios de la escuela activa la educación moral no constituye una materia especial de la enseñanza, sino un aspecto particular del sistema en conjunto. Dicho de otro modo, la educación forma un todo, y la actividad que el niño despliega a propósito de cada una de las disciplinas escolares supone un esfuerzo de carácter y un conjunto de conductas morales" (pág. 33).

El balance histórico nos hace conscientes de que las opciones organizativas han tenido en general poco éxito, aunque se hayan dulcificado las formas férreas de control. Entre nosotros la reciente creación de los Consejos Escolares con la LODE supone un proyecto de hacer vivir la democracia en las escuelas, que no debería agotarse en formalismos de gestión en la toma de decisiones en las instituciones escolares.

El centro escolar define en su organización y funcionamiento una cultura propia que se solapa, interfiere o potencia a la cultura explícitamente contemplada en el *curriculum* explícito. El centro es por tanto el lugar pro-

pio de una reflexión acerca del *curriculum* que difunde a través de su funcionamiento y del clima que en él se genera en cualquier caso.

5) *La búsqueda de la congruencia de estilos pedagógicos*. En el centro es preciso coordinar a los profesores y las actividades que deben configurar un estilo educativo congruente. La gran mayoría de objetivos importantes de la educación no referidos a áreas o asignaturas concretas, bien se relacionen con el desarrollo de la personalidad, o con el logro de habilidades intelectuales, hábitos de trabajo, fomento de actitudes y valores, exigen una línea de actuación coherente entre los profesores para que todos ellos proporcionen estímulos constantes sin demasiadas contradicciones. Desarrollar el hábito de la lectura no es una exigencia sólo para los profesores de lengua, por ejemplo. Fomentar la cooperación entre alumnos, su sentido crítico, la expresión personal, el estudio racional, las actitudes relativistas hacia el conocimiento, etc., o son planteamientos estimulados por todos, o el alumno quedará sometido a exigencias contrapuestas en las que no percibirá coherencia alguna y que, además, le perturbarán su trabajo y estudio.

Los estilos pedagógicos individualistas descoordinados que exponen a los alumnos a exigencias contrapuestas requieren de éstos estrategias también diferenciadas para "adaptarse" al tipo de norma de "lo que es aceptable" con cada profesor. Viene a ser como una exigencia para sobrevivir en la institución y obtener éxito. Son diferencias entre estilos apreciables en rasgos como: el ritmo de trabajo, la distribución de su intensidad a lo largo del curso, el tipo de actividades dominantes, el desigual aprovechamiento de recursos externos, el énfasis en tareas fuera del centro y deberes para casa, en las formas de evaluar, el trato personal entre profesor y estudiante, las pautas de colaboración-competencia estimuladas entre alumnos, la amplitud de los márgenes de "lo que está permitido", la confianza en el trato y para manifestar problemas personales, etc.

Si, tal como hemos señalado en el apartado anterior, la educación general debe buscar cierta integración de la cultura, explorando la interconexión entre las áreas que se diseñan en el ámbito político-administrativo, es evidente que se precisa un esfuerzo de coordinación entre profesores que imparten diferentes áreas o disciplinas para explorar conexiones entre los saberes. Un esfuerzo que puede traducirse en la realización de actividades conjuntas, en la programación de grandes núcleos integradores, en los proyectos de investigación de los alumnos, además de coordinar los contenidos que cada profesor impartirá por separado. El *curriculum puzzle* repercute en una cultura mosaico, capacita poco para comprender y reflexionar sobre problemas y situaciones reales, dando lugar a aprendizajes menos significativos, que resisten poco al desgaste del olvido. Es una cultura para satisfacer las exigencias de los ritos de los exámenes más que para desarrollar a los individuos.

Uno de los retos más decisivos que se plantean a la educación obligatoria para mejorar la calidad de la enseñanza es el logro de esta coordinación para el desarrollo de un proyecto coherente de educación general.

6) *La coordinación y colegialidad como instrumento de desarrollo profesional*. Los usos pedagógicos asentados históricamente en los centros reflejan más bien un estilo individualista de trabajar de los docentes, con poco desarrollo de la colegialidad profesional. Sus inconvenientes no sólo están en las incongruencias que deparan para los alumnos, sino en la impo-

sibilidad de mejorar la práctica de los profesores, comunicándose y discutiendo las experiencias particulares para su mutuo enriquecimiento. El aislamiento profesional impide transmitir la experiencia entre docentes y dificulta el que se vayan decantando criterios de lo que es y no es buena profesionalidad (HOLMES GROUP, 1990, pág. 80). Los procedimientos de coordinación y de planificación conjunta son aspectos del diseño que tienen un ámbito natural de desarrollo en los centros, siendo un factor en la determinación de la calidad en las instituciones escolares (PURKEY y SMITH, 1983). Estimular este espacio de diseño curricular es hacer de los centros lugares de socialización profesional, donde las prácticas no se conviertan en rutina. El compromiso con la profesión, la motivación para ejercerla, puede y debe ligarse a la existencia de un proyecto conjunto, no sólo a la mejora de las condiciones laborales y materiales.

SYKES (1990, pág. 84 y ss.) enumera las siguientes condiciones para estimular la creación de la "comunidad profesional" de los docentes:

a) Dejar espacio de autonomía para que la *responsabilidad profesional* complemente las regulaciones y requerimientos legales que exigen de los profesores el cumplimiento de sus funciones. El trabajo de calidad no se deduce sólo de normas burocráticas y de exigencias de rendimientos comprobables exigidos desde fuera. El profesor tiene un margen de autonomía real al que no pueden llegar las normas ni la evaluación de su eficacia; el ejercicio profesional depende, inevitablemente, del compromiso personal ético.

b) Promover la *socialización profesional* positiva dentro de los centros. La adquisición de una determinada forma de ser profesor tiene lugar dentro de las condiciones de trabajo reales. Principio que vale para explicar los comportamientos positivos y también los viciados, especialmente importantes durante la formación inicial y en los primeros años de experiencia práctica (*inducción* profesional).

c) Fomentar las implicaciones de los profesores y el *desarrollo del curriculum*, al ser éste la ocupación fundamental de la práctica en torno al que se centran preocupaciones, dificultades de enseñanza y de los alumnos, métodos, forma de planificar la práctica, "utilización" de ideas, etc.

d) Facilitar que los profesores *accedan a fuentes y recursos* de conocimiento externos a las escuelas, relacionando los centros con personas y recursos complementarios.

e) Estímulo de la *carrera docente* sin abandonar la enseñanza. Progresar para los profesores significa muchas veces huir de ella o pasar a otro nivel del sistema educativo. Es preciso diversificar el papel del docente creando nuevos cometidos profesionales relacionados con la mejora de la enseñanza como un todo, implicar a los profesores en la preparación práctica de nuevos profesionales, en la investigación de carácter más aplicado, en el desarrollo de funciones de mejora del sistema, como recursos de desarrollo profesional.

f) Se ha de facilitar que los profesores tengan *tiempo para otras funciones* que no sean la enseñanza directa a los alumnos: tiempo para diseñar, para observar la práctica, discutirla, leer, reflexionar e indagar. Actividades que pueden realizarse a título individual o colectivamente. Lo que no es sólo una cuestión de tener menos alumnos y de rebajar el horario lectivo, sino también de organizarse y de que esas funciones se entiendan como propias del puesto de trabajo.

g) Que la política educativa sea *sensible al impacto en los profesores y en la práctica* de los mandatos y orientaciones que difunde. Las exigencias, formulaciones y modelos que se expresan desde arriba con frecuencia no suelen considerar las condiciones reales de la práctica, los problemas que desencadenan, la falta de realismo de las propuestas, la provisión de medios necesaria o la formación del profesorado.

Para plasmar en fórmulas concretas la gestión del espacio de autonomía de los centros en el desarrollo de un proyecto curricular no existe un procedimiento que pueda concretarse en una regla, dado que se trata de una práctica compleja que implicar una forma de funcionamiento colectivo organizado en la que toda la comunidad educativa está comprometida. Por otro lado, esa autonomía curricular es un concepto extensible de amplitud muy variable. Podemos suponer que en algunos centros para elaborar ese proyecto se limitarán a elegir entre los materiales y textos preexistentes; en otros los profesores querrán adaptarlos o tomarán iniciativas para elaborarlos ellos mismos. Las fórmulas y tareas a acometer varían sensiblemente según se pretenda lograr un *curriculum centrado en las escuelas*, en el que cada institución decide buena parte de lo que va a enseñar y cómo va a hacerlo, o bien se piense en opciones más atemperadas de autonomía, como son los *curricula* interpretados en los centros o "enfocados" desde las necesidades de éstos (MARSH, 1990). La situación de nuestro sistema educativo nos plantea un reto más cercano a esta última acepción más mitigada de la autonomía curricular.

Más allá de la estricta referencia a los contenidos, el proyecto se puede limitar a recoger precisiones sobre los componentes de las áreas establecidas o puede incluir aspectos que las desborden, complementarlas con otras actividades culturales, etc.; se puede elaborar un proyecto dentro de las condiciones organizativas dadas del centro o llegar a su alteración para hacer posible otro marco organizativo donde quepan modelos pedagógicos más innovadores.

9.2.1. LAS CONDICIONES DEL PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO

La autonomía de los centros en el diseño del *curriculum* no se logra por el hecho de que la Administración lo regule con flexibilidad. Ésa es una condición necesaria pero no suficiente. Ya hemos comentado en otro lugar que para los profesores esas directrices son siempre flexibles e interpretables. La consecución de la autonomía real en un proyecto propio es un objetivo laudable, complejo y costoso de conseguir; es un proceso gradual, con aciertos y avances rápidos, en ocasiones, y también con retrocesos y errores. La consecusión de una autonomía que sea coherente con un buen funcionamiento exige la transformación general de la institución, otras formas de gobierno, una política de desarrollo curricular con asistencias a los profesores, más recursos, tiempo y un sistema de control de calidad. Experiencias en otros sistemas educativos han puesto de manifiesto que sin avances en esas direcciones el desarrollo curricular en los centros no puede sostenerse.

La fórmula que se adopte debería no sólo regular en términos legales ese espacio de autonomía, sino hacer que sea posible, con una política cohe-

rente en los frentes señalados. La transición, desde un sistema centralizado a otro más descentralizado en este sentido, reclama algo más que medidas legales y administrativas liberadoras; la autonomía no es ahora un ansia contenida de todos los profesores y colectivos implicados que sólo precise ser tolerada para hacerse realidad. Hacer posible que los centros escolares sean protagonistas en el desarrollo del *curriculum* exige estimular el nacimiento de toda una nueva cultura respecto de cuál es el papel de los profesores y el de toda la comunidad educativa. Es preciso tomar medidas en seis frentes fundamentales:

1) Estimular la implicación de toda la comunidad educativa, porque la autonomía y el proyecto del centro no es sólo de los profesores. El *curriculum* es la cultura para un pueblo y, si bien a los profesores se les presupone un dominio más especializado de estos temas, las decisiones básicas son políticas y sociales, por lo que son responsabilidad de toda la comunidad. La autonomía, por otro lado, perdería su valor democrático y sus potencialidades si es aprovechada sólo por los directivos o, en su caso, empresarios de los centros. La reforma no está en quitarle capacidad decisoria a la administración para que se la quede en exclusiva otro agente. No se nos ocultan las dificultades reales que existen para que sea posible la participación real de los padres y de los estudiantes.

2) Formación de profesores, perfeccionamiento de los mismos, regulación de sus funciones docentes y no docentes, partiendo de una cierta estabilidad de éstos en los centros. La autonomía de diseño para el centro exige disponer de argumentos para fundamentar las decisiones que se toman, optar con responsabilidad ante los dilemas, conocer alternativas, decidirlas colegiadamente y prever sus efectos, para no caer en la falta de coordinación y en la arbitrariedad. Todo esto implica un cambio de cultura profesional y la necesidad de generar un clima de trabajo cooperativo, así como disponer de estímulos profesionales para que los docentes estén motivados. El proyecto reclama, sobre todo, un funcionamiento colegiado de los docentes para decidir, desarrollar con coherencia y corregir el curso de la acción, sin perder su coherencia. Sin la estabilidad profesional de los equipos docentes no es posible la coordinación, que estará siempre iniciaciándose ni la continuidad en el desarrollo del proyecto.

El equipo coordinado de profesores permite y requiere una política de perfeccionamiento ligada a los problemas que éstos encuentran en la innovación. El perfeccionamiento que no se apoya en el principio de la *mejora de las condiciones de desarrollo del trabajo* puede quedar sin proyección práctica en la calidad de la enseñanza.

3) Una política de generación de materiales didácticos diversificados para que sea posible la elección y la adecuación a cada contexto, así como mecanismos de intercomunicación entre centros y profesores para transmitirse experiencias de unos a otros. No es creíble ni factible en las actuaciones condiciones, con los condicionamientos reales del trabajo, que todos y cada uno de los docentes puedan y tengan que trasladar por sí mismos las regulaciones genéricas sobre contenidos mínimos hasta llegar al desarrollo práctico de unidades didácticas, sin otras ayudas externas. Sin la ayuda de materiales el trabajo del profesor se intensificaría enormemente y se haría imposible. El diseño del *curriculum* en el centro no puede apoyarse en planes

Autonomo no en todo x que no es un cambio de mando

funcionamiento estable de coordinar un proyecto y continuarlo

y materiales originales creados por cada equipo de profesores. Es conveniente que éstos se impliquen en su confección, pero seguirán requiriendo ayudas externas. Si éstas no son variadas el *curriculum* seguirá siendo homogéneo.

4) Una reconversión de los órganos directivos que regule sus funciones pedagógicas para que no sean meros gestores. El proyecto educativo, aunque de partida se diseñe democráticamente tiene que ser desarrollado, seguir su cumplimiento, facilitarlo y estimularlo, lo cual exige una labor de liderazgo para hacer todo eso posible. La actual función directiva no está estructurada ni capacitada para ello.

5) Mecanismos ágiles de gestión, facilitación de recursos, libertad en el manejo de fondos. Un proyecto propio es singular en algún modo, exige medidas *ad hoc* que tienen que ejecutarse rápidamente y no pueden perderse en la maraña de mecanismos burocráticos.

6) La autonomía reclama responsabilización y control, porque no sólo implica satisfacción de derechos, sino cumplimiento de objetivos. El centro puede ser autónomo en ciertos aspectos, pero debe responder ante alguien de las decisiones que toma. Es preciso el establecimiento de un sistema de control interno hacia adentro para analizar cómo funciona la realidad, cambiarla y mejorarla, junto a mecanismos para dar hacia fuera cuenta del espacio autónomo que se gestiona.

Según LOUIS y SMITH (1990), para caminar en estas direcciones sería conveniente trabajar en los siguientes aspectos: a) Vertebrar lo mejor posible a todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores, directivos y alumnos. b) Estimular la participación de todos esos colectivos en la toma de decisiones en el centro y en la política escolar. c) Propiciar frecuentes y estimulantes contactos entre docentes, no sólo profesionales, sino a través de actividades culturales y sociales. d) Implantar mecanismos evaluadores de la eficacia de sus acciones. e) Fomentar que se observen unos a otros en su práctica profesional. f) Estimular el desarrollo de funciones distintas a la docencia, relacionadas con el desarrollo del *curriculum*, la confección de materiales, la gestión de recursos, asesoramiento a profesores, etc. g) Proporcionarles medios para desempeñar su trabajo. h) Iniciar experiencias de innovación. i) Estimular la coordinación departamental. j) Cambiar las condiciones cotidianas de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos.

Disposiciones legales básicas que regulan la autonomía de los centros de enseñanza no universitaria.

Reflejamos la legislación fundamental que ampara la autonomía curricular para los todos centros de enseñanza no universitaria en España. Otras disposiciones más precisas regulan las condiciones para la realización de experiencias en el sistema educativo.

I.- LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985)

Artículo 15. En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del

medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares.

Artículo 42. 1. El Consejo Escolar del Centro (se refiere a los centros públicos) tendrá las siguientes atribuciones:

(...)

f) Aprobar y evaluar la programación general del Centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.

g) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

h) Establecer los criterios sobre participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el Centro pudiera prestar su colaboración.

Artículo 45. (Son funciones también para los centros privados concertados, Art. 54, además de los públicos)

2. Son competencias del claustro (lo forman todos los profesores):

a) Programar las actividades docentes del Centro

(...)

c) Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.

(...)

e) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica.

Artículo 57.

Corresponde al Consejo Escolar del Centro (para los centros concertados).

(...)

f) Aprobar y evaluar la programación general del Centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.

h) Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y fijar las directrices para las actividades extraescolares.

i) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

j) Establecer los criterios sobre participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el Centro pudiera prestar su colaboración.

k) Establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos.

II.- LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990)

Artículo 2.

(...)

3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: (...)

f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su propia práctica.

Artículo 57.

(...)

4. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.

Artículo 59. Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.

9.2.2. ASPECTOS BÁSICOS EN LOS QUE PUEDE INTERVENIR EL DISEÑO CURRICULAR EN EL ÁMBITO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

1) Líneas generales de metodología pedagógica

Las opciones metodológicas concretas, las técnicas y recursos que utilizar con los alumnos en un momento determinado y para una unidad concreta de contenidos, las tareas académicas, tiene que decidirlas cada profesor, de acuerdo con sus posibilidades, según las exigencias del contenido y las necesidades de los alumnos. La libertad metodológica dentro de los límites de la ética profesional es un derecho del profesor. Pero el derecho de los alumnos a una mejor educación, las exigencias de un trabajo razonable, la necesidad de atender a objetivos comunes y actividades culturales generales reclaman el trabajo coordinado dentro de una línea metodológica coherente, que tenga en cuenta, como mínimo: los objetivos generales no adscritos a asignaturas o áreas en particular, el fomento de un clima favorable a la adquisición de cultura, la captación del interés del alumno por aprender, el fomento de habilidades y capacidades básicas, una visión histórica de la construcción del conocimiento, la tolerancia ante las discrepancias, sensibilidad ante las diversidades culturales, sociabilidad entre los alumnos, utilidad de lo aprendido para entender mejor el medio circundante, aprovechamiento de recursos diversos, entre otras variables posibles.

2) Actividades generales

Son aquellas que pueden estar ligadas a una materia, a varias o a complementarias de todas ellas, realizadas por un grupo de alumnos o entre varios grupos, dentro del horario de las materias o bajo la denominación de talleres, seminarios, actividades culturales, etc. Sus objetivos son servir a un proyecto cultural general, a una metodología más variada y a la ruptura del academicismo reinante. Más que *extraescolares* o *complementarias* deberían tener un carácter sustantivo en el proyecto educativo. Estudio monográfico en profundidad de un tema que una varias asignaturas, conmemoración de efemérides importantes, representaciones teatrales, cine, video, fotografía, trabajos sobre museos, estudio y realización de artes populares, revistas escolares, trabajos con proyección comunitaria, actividades recreativas de lectura o música, exposiciones monográficas, paneles de discusión sobre temas de actualidad, talleres de tecnologías diversas, aplicación de la informática a usos distintos, granjas escolares, excursionismo, reclamar la colaboración de profesionales externos, figuras de la cultura o de cargos públicos, etc., son algunos ejemplos para dinamizar culturalmente los centros escolares.

Este componente del *curriculum* puede cumplir un importante papel en la acogida de los movimientos culturales juveniles y la consideración de temas relacionados con sus problemas, para que los alumnos aprecien los centros educativos como lugares más cercanos a sus preocupaciones.

Existen actividades generales -caso de asambleas de centro, grupo o de curso- para implicar a los alumnos en la vida colectiva, tomar determinadas decisiones, tratar problemas de disciplina, considerar sus puntos de vista, en general, para fomentar su educación social que exigen la participación y

coordinación de todos los profesores. El tutor del grupo puede ser el responsable de su coordinación, pero no debe entenderse que sea competencia exclusiva suya.

3) Coordinación de los contenidos

Cuanto menos precisa sea la regulación y clasificación de contenidos por grados o cursos que realice la Administración, tanto mayor es la necesidad de que la efectúen los profesores en los centros. Tarea en la que éstos suelen ser suplidos por las editoriales de libros de texto, que son las que acotan contenidos y los desarrollan en una secuencia determinada. En tanto que los profesores utilicen los textos y otros materiales como un instrumento de ayuda, que no anula su iniciativa, es precisa una coordinación entre ellos para ordenar una secuencia de aprendizaje razonable. A mayores cotas de autonomía, más necesidad de actuación colegiada.

La coordinación debe implicar a los docentes de una misma especialidad, área o asignatura, por un lado, para garantizar una igualdad entre grupos de alumnos, y a los de asignaturas o áreas diferentes, precisamente para mitigar los efectos de la especialización de profesores y de los contenidos clasificados en parcelas incomunicadas. Si la interrelación de saberes, no viene dada por las fuentes que originan los contenidos, es preciso buscarla a través de medios pedagógicos: el diseño de materiales comunes entre profesores y la realización de proyectos pluridisciplinares coordinados. En otros casos, la comunicación de secuencias que cada uno va a seguir viene exigida por la interdependencia o apoyo entre contenidos relacionados impartidos en asignaturas distintas: caso del estudio de una misma etapa histórica en varias materias (arte, literatura, historia general, historia de las ideas), dependencias de la tecnología respecto de la física, o de ésta con ciertos conceptos matemáticos, formas de producción y análisis del medio ambiente, etc.

De la coordinación de contenidos es preciso que quede expresa constancia como medio de incorporar al plan establecido a los profesores que cambian de centro.

4) Tratamiento de diferencias: agrupación de alumnos y optatividad del curriculum

Cada ser humano es una individualidad única, cada alumno difiere de los demás en condiciones intelectuales, ritmo de trabajo y de aprendizaje, condiciones previas a su entrada a la escuela, intereses, etc. Si la educación escolarizada debe atender de algún modo a la peculiaridad de las personas, es preciso ser consecuente pedagógicamente con las diferencias. Las dificultades a este reto residen en cómo dar satisfacción a ese principio, conjugando: a) La existencia de un *curriculum* con contenidos de cultura comunes para todos y que sólo en parte puede ser optativo. b) La gestión pedagógica de la variedad de alumnos en un sistema escolar inevitablemente homogeneizador en su organización. c) Unos recursos limitados, cuando cada profesor atiende varias decenas de alumnos y hasta más de un centenar.

El sistema escolar y los centros tienen que plantearse, por una parte, el reto que supone la deseable *integración* de alumnos con dificultades y defi-

los fracasos, es decir, mejoraría el rendimiento de la institución. Se ha argumentado en ocasiones también que en los grupos homogeneizados los sujetos más lentos participarán con más facilidad al no verse eclipsados por los más brillantes, al tiempo que éstos encontrarían despejado el camino a su desarrollo más acelerado. Se puede hacer dicha clasificación de alumnos para todas las materias o solamente para algunas.

Es una forma organizativa de rasgos tayloristas que busca obtener el máximo rendimiento de cada cual aumentando el de la institución. La filosofía de la comprensividad que busca la igualdad, así como la de *integración* de alumnos con deficiencias (puede verse, HEGARTY y otros, 1988), han restado vigencia a las bases de este procedimiento, invalidado, además, por otros argumentos.

a) Es falso que técnicamente se puedan homogeneizar los grupos paralelos: se puede elegir alguna cualidad de los alumnos y tomar las categorías que dentro de la misma pudieran distinguirse para diferenciar los grupos, pero esos mismos sujetos diferirán por cualquier otra condición académica o personal. Si agrupamos por niveles de inteligencia, los alumnos siguen siendo heterogéneos por otras condiciones intelectuales, ritmo de trabajo, intereses, etc. Habría que hacer agrupaciones distintas por el nivel que tienen en cada materia, los ritmos de trabajo, sus particulares intereses y aptitudes, lo que resulta imposible por los recursos que exigiría. En ciertos casos es factible y necesario hacerlo para alguna materia en especial, como ocurre con la agrupación por niveles de competencia para la enseñanza de idiomas o para las matemáticas, que tienen un alto grado de estructuración secuencial de sus contenidos.

b) En segundo lugar, esa táctica tiene efectos pedagógicos y psicológicos negativos en los alumnos y en los profesores: condiciona el autoconcepto personal que cada individuo tiene de sí mismo, según se sepa perteneciente a grupos mejores o peores, las actitudes en las relaciones sociales y las expectativas de progreso. La segregación por capacidades o niveles produce una serie de expectativas negativas y falta de estímulos para quienes queden en el grupo de los "mediocres". ¿Qué profesores querrían ir con ellos? Cualquier criterio de clasificación afectará a los métodos educativos y a las relaciones entre profesores y alumnos y a las de éstos entre sí.

c) En otro momento comentamos que estas tácticas se habían argumentado favorablemente por permitir una enseñanza más fácil a los profesores (OAKES, 1985). Sin embargo lo que ocurre es que, lejos de mejorar la calidad de la enseñanza y cambiar las tácticas didácticas para adaptarse a los alumnos, lo que se produce es que se estandarizan los métodos que tratan a todos por igual. Al propagarse la idea de que los alumnos aprenden mejor si previamente están homogeneizados, se empobrece el repertorio de recursos pedagógicos de los profesores para abordar la diversidad no discriminatoria y se inhibe la reflexión personal-profesional sobre las causas de las diferencias.

d) Homogeneizar aparentemente a los grupos de alumnos es una forma de darwinismo social, de fomentar el meritocratismo y la ideología de la eficacia social que busca un sentido economicista de la actividad pedagógica por encima de los ideales de igualdad, tolerancia entre los desiguales, ayuda entre los individuos y promoción de los menos capacitados (OAKES, 1985). Toda clasificación de alumnos en grupos acaba afectando inexorablemente al

tipo de conocimiento, en cantidad y calidad, que se imparte y a la forma de hacerlo.

e) Las prácticas de homogeneización no han podido demostrar que producen una mejora de rendimientos escolares tangibles (SLAVIN, 1990), argumento taylorista capital por el que quieren justificarse, y en cambio tienen en contra suya todos los inconvenientes señalados. La conclusión que se deriva de la investigación en este sentido es que, a menos que se cambien sistemáticamente los métodos de enseñanza, la organización escolar tiene poco impacto en el rendimiento de los alumnos, algo que ocurre no sólo con el problema de la homogeneización de grupos, sino con otras variables como el descenso del número de alumnos por aula, etc. Y si es preciso cambiar los métodos, cambiémoslos dentro de agrupaciones heterogéneas, busquemos la flexibilidad de los profesores en sus procedimientos de trabajo, la cooperación entre iguales, la individualización dentro de la diversidad.

Estas razones dan más legitimidad a los *agrupamientos heterogéneos*, bien en sistemas de organización escolar tradicionales (distribución de alumnos por criterios aleatorios, como es el apellido, haciendo grupos de igual tamaño y de parecida variabilidad interna), o bajo formas organizativas más innovadoras, como es el caso de los *centros no graduados* y las *agrupaciones flexibles*.

En la *enseñanza no graduada*, de la que han existido experiencias variadas, el estudiante progresa en el *curriculum* y pasa los niveles que se establezcan a medida que va superando las exigencias. Hay fórmulas mixtas que agrupan a partir de habilidades básicas como es el nivel de lectura, manteniendo flexibilidad para los demás contenidos. El espíritu de estas soluciones es plantear una enseñanza a diversos niveles (PARKER,1969), de suerte que el alumno pueda comenzar según sus posibilidades y desplazarse tan lejos y tan deprisa como sea capaz sin quedar limitado por una estrategia didáctica desarrollada para que la sigan todos los componentes de un grupo. A fin de cuentas, todas las escuelas en sus comienzos han sido no graduadas (puede verse GOODLAD, 1976 y MILLER, 1976).

La *agrupación flexible* consiste en prever diferentes tipos de agrupamientos de alumnos para distintas actividades y/o materias. Una conferencia, una clase "magistral" o la orientación de un trabajo pueden darse en grandes grupos, seguidas de tareas individuales, investigación en laboratorio, trabajo de biblioteca o de actividades en pequeños grupos para desarrollar la unidad didáctica iniciada con la actividad de gran grupo. Coexisten distintos tipos de agrupaciones que exigen una configuración de espacios muy distinta a la que comúnmente existe.

Finalmente, los centros pueden adoptar la estrategia que YATES llama de *facilitación de enseñanza*, consistente en tratar de adaptar y acomodar alumnos y profesores entre sí, de forma que puedan cooperar con más facilidad. Cuando existen varios grupos de una misma asignatura, los alumnos pueden elegir uno de acuerdo con sus preferencias por el profesor que la imparte. Esta solución se desarrolla en el nivel universitario, pero podría ser extensible a otros niveles.

La conclusión de esta breve especificación de soluciones organizativas es que no hay que buscar una forma de agrupar en concreto por ser más efectiva que otras y tratar de universalizarla, algo que la investigación no ha podido comprobar (DE LA ORDEN, 1975; CALFEE, 1987). Lo que es evidente es

ciencias en instituciones normales superando, siempre que sea posible, su ubicación en instituciones separadas. Por otro lado, los centros tienen que abordar la atención y organización de la enseñanza para alumnos que, estando dentro de lo que se denomina "normalidad", difieren entre sí por distintas características: edad, intereses, ritmo de aprendizaje y capacidades especiales. Se sobreentiende que diferencias raciales, religiosas, étnicas, culturales o de sexo no son criterios planteables éticamente, en torno a los que establecer diferencias pedagógicas, si bien en la realidad en torno a ellas se producen conflictos y discriminaciones que indican hasta qué punto la segregación de categorías sociales fuera de la escuela se lleva hasta su interior. La coeducación no es hoy un tema polémico, pero sí lo es la integración-separación de alumnos de etnias distintas que confluyen en un mismo centro: gitanos, inmigrantes, etc.

En el ámbito de los centros, la atención a la heterogeneidad se aborda con dos estrategias, fundamentalmente: por medio de la agrupación de alumnos para la docencia y para poder atender a los que presenten dificultades, y a través de la estructuración de la optatividad del *curriculum*. Las opciones en estas dos dimensiones las determina en buena medida la administración educativa, pero siempre quedan posibilidades de optar dentro de los centros y sería conveniente que la innovación permanente en el sistema escolar, la investigación en la acción, el análisis y crítica de la práctica y la evaluación de la dinámica escolar dieran acogida a este aspecto como uno de los más relevantes de la organización de un centro, fuerte condicionante de la profesionalidad de los docentes.

La ubicación de estudiantes en grupos es una característica de los centros exigida por el simple dato de que hay más alumnos que profesores, por la especialización del *curriculum* y por la diversidad de niveles de competencia y conocimiento de los alumnos. Distribuirlos en categorías es algo inherente a la institucionalización de la educación, algo en lo que han incidido todas las experiencias educativas; una preocupación más acuciante cuando la enseñanza se universaliza y los centros acogen a sujetos de muy distinta condición y en tramos de edad cada vez más amplios.

La fórmula de ordenar a los alumnos en grupos, además de ser una necesidad, manifiesta una forma de entender la racionalidad de los centros, una manera de gestionar la vida de los grupos humanos y es la expresión de ideologías sobre cómo tratar las diferencias humanas. La historia de la institucionalización de la educación queda reflejada en esa forma de racionalizar la práctica escolar, asumida hoy como algo natural por profesores, alumnos y por toda la sociedad, pero que no deja de ser un producto de la evolución histórica de la escuela. En la enseñanza primaria tiene una trayectoria corta porque es muy reciente. Se han ensayado alternativas y existen experiencias variadas en este sentido (DE LA ORDEN, 1975; YATES, 1970). Este último autor cita infinidad de fórmulas reales posibles, agrupándolas en una serie de categorías básicas, con variantes en cada caso, que iremos subrayando en los comentarios que siguen.

La ordenación general del *curriculum*, distribuyendo, por ejemplo, materias o contenidos por ciclos y cursos académicos, supone una primera clasificación de alumnos por edades y cursos. La *graduación* es una primera solución adoptada ante la variedad de alumnos; consiste en ubicarlos de acuerdo con su rendimiento y progreso en niveles o cursos escalonados: a medida que van aprendiendo los contenidos establecidos para cada curso, los promociona al siguiente. La fórmula general consiste en posibilitar el paso o ascenso anualmente, pero puede hacerse con más flexibilidad, en cuyo caso requeriría fórmulas de organización curricular, de profesores y de aulas distintas a las existentes también, permitiendo que los alumnos puedan seguir distintos ritmos de progreso. Esta forma de agrupamiento es generalmente regulada por la administración educativa interviniendo desde la ordenación del *curriculum* y de la evaluación de alumnos, si bien queda en manos de los equipos docentes realizarla, al no existir controles externos de paso entre grados o cursos, poniéndose de manifiesto la importancia de discutir los criterios de evaluación que se utilizan.

La opción de materias propias en cada centro, la provisión de talleres y actividades culturales diversificadas entre las que poder elegir, es una estrategia organizativa que será decidida por el diseño curricular en este ámbito. Se trata de una fórmula de individualizar que sirve para ajustar el *curriculum* a las peculiaridades del alumno, en tanto es una oferta abierta y variada para que la diferenciación sea posible a través de la elección que realice éste. Cuanto más heterogénea sea la oferta, tantas más oportunidades existen para acoger las diferencias. La ley de Ashby para el manejo de la variedad en cibernética estipula que "sólo la variedad puede absorber la variedad"; si ésta se introduce en un sistema, éste, a su vez, puede responder con variaciones. Dos estrategias de agrupamiento sirven para este propósito. En la *agrupación con contenidos diferenciados parcialmente* los alumnos se agrupan de acuerdo con las opciones que han tomado. Se utilizan *curricula* diferenciados también para los alumnos que, dentro de la etapa obligatoria, no pueden seguir el *curriculum* común. Los *agrupamientos informales* de alumnos para actividades libres, talleres, clubes, deportes, etc., son otra solución de tipo puntual.

Las ventajas de la optatividad como principio diferenciador deben confrontarse con las ventajas del *curriculum* común ya que, como se dijo en otro momento, las opciones curriculares rara vez son equivalentes y entonces, a través de este mecanismo, lo que se introduce es una discriminación y una forma de camuflar diferencias sociales.

Existe un conjunto de estrategias de agrupación que sirven para gestionar la diversidad de ritmos de aprendizaje y de capacidades para cursar el *curriculum* común. Es un problema crucial en la enseñanza obligatoria al encontrarse con alumnos tan variados. Nos referimos a las estrategias de *agrupamiento horizontal* consistentes en organizar *grupos paralelos* de estudiantes de un mismo curso, grado o ciclo según niveles. Es el caso de las *clases especiales*, bien sean de recuperación para alumnos con retrasos, dificultades o necesitados de asistencia intensificada, bien se provean para los excepcionalmente dotados. Los grupos paralelos se han experimentado también con individuos que no tuviesen deficiencias o fuesen excepcionales.

Han sido muy diferentes las formas de agrupación según la capacidad o el nivel de rendimiento. La bondad de la fórmula de *homogeneizar grupos* parte del supuesto de que así el profesor encontrará más fácil la acomodación de su enseñanza a los estudiantes, al reducirse la variabilidad de niveles, haciendo más factible la individualización didáctica, lo que significa realizar una enseñanza "a la medida del alumno". En dicho tipo de enseñanza éstos p[illegible]n progresar mejor de acuerdo con sus capacidades y se reducirán

que en los centros existen problemas organizativos que permiten soluciones diversas que tienen que ver con la forma de desarrollar las materias de los *currícula*, el ritmo de progreso de los alumnos y la asignación de profesores a grupos y/o a funciones dentro de los centros. Las opciones son limitadas porque la estructura de los espacios viene dada. Habituarse a pensar y hablar del trabajo del profesor como algo ligado a una forma de organizar a alumnos en aulas fijas es impedir que puedan pensarse otras redistribuciones de funciones y hacer imposibles transformaciones importantes de métodos educativos que exigen revisar las formas dominantes de agrupamientos. Por todo ello, este asunto debería ser objeto de discusión y experimentación en los centros. El tema de la *ratio* de alumnos por profesor, que es un referente primordial para hablar de calidad en los centros, tendría que plantearse en otros términos para no hacerlo equivalente de forma implícita a un sistema de organización. La disminución del tamaño de los grupos no lleva por sí sola a la mejora de los resultados ni al cambio de los procesos educativos. Esta discusión tiene, por otro lado, diferente significado según desde que cantidades se plantee reducir el volumen de los grupos. El rendimiento y la motivación pueden mejorar sensiblemente al bajar la relación alumnos-profesor a cotas muy bajas (10 ó 15 alumnos), pero parece no ser significativa reduciendo el tamaño de los grupos entre cantidades más altas, de 30 a 25, por ejemplo. (Puede verse GLASS, 1982.)

La investigación pedagógica no ha podido establecer el tamaño ideal de un grupo, pues la calidad con un número detreminado de sujetos depende del tipo de profesor, del tipo de alumnos, de la tarea a realizar y del contacto que se quiera establecer con ellos. Esto no significa que la disminución del tamaño sea una reivindicación carente de sentido. Bajar la *ratio* de alumnos por profesor es, en principio positiva, en tanto aumenta los recursos personales y el posible tiempo de atención individual. Los profesores con grupos pequeños pueden proporcionar más atención a los estudiantes, disponer de un clima para un mejor conocimiento con éstos, adquiriendo más economía en tiempo y en gestión de la clase; se pueden desarrollar con más facilidad diferentes *actividades simultáneamente desarrolladas por subgrupos* de alumnos dentro del aula, que es otra forma de tratar las diferencias entre ellos. Pero, a partir de un número razonable de alumnos por profesor en el conjunto del centro, cuyo límite ideal depende de la edad y de la materia, el problema está en para qué reclamar su disminución por grupo. ¿Sólo para que descienda la carga de trabajo del docente, que puede ser necesario, o para mejorar la calidad de la enseñanza? En este último caso habrá que llevar la reivindicación hacia una mayor dotación de profesores por centro no para que disminuya el tamaño de los grupos de alumnos, una vez que sea tolerable, sino para desarrollar funciones distintas, facilitar otros servicios y poder realizar otras agrupaciones ligadas a formas diferentes de trabajar.

Estamos ante una forma de plantear la enseñanza que se refiere implícitamente a un marco organizativo no cuestionado, en el que el aula se entiende como el único escenario posible de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Una concepción que conlleva un modelo de regular y desarrollar la función docente. Es, por otra parte, una manera cuantitativa de evaluar y hablar de la calidad de la enseñanza, cuya mejora es costosa en los sistemas escolares universalizados. A partir de un cierto límite aceptable hay que plantearse cómo favoreceremos esa calidad. Existen muchas medidas posibles qué añadir a las aspiraciones de una enseñanza distinta. La disminución de la *ratio* no es ninguna panacea en todos los casos y al margen de otras reformas.

5) Evaluación de alumnos y ritmos de exigencia

La importancia del centro y de los distintos equipos de profesores dentro de él respecto de la evaluación se justifica por: la importancia de coordinar exigencias, por el tipo de trabajo del alumno que se fomenta al estar ligado al conocimiento o habilidades que se exigen en las evaluaciones y por la dinámica y clima general que la evaluación fomenta en la enseñanza. No podemos olvidar que evaluando se controla muy decisivamente la conducta de los alumnos. Al decidir qué se exige y cómo se hace, se seleccionan y ponderan objetivos y contenidos, así como las actividades del alumno y su conducta más aceptable. De ahí que la evaluación sea un auténtico filtro del *curriculum* real (GIMENO, 1988, pág. 371 y ss.).

Cuando el *curriculum* se especializa y lo imparten varios profesores a un mismo grupo de alumnos, cobra otra relevancia adicional. En un estilo individualista, donde cada profesor decide por su cuenta, ese filtro curricular es peculiar para él y puede llegar a plantear al alumno exigencias incoherentes entre sí y hasta contradictorias. Evidentemente, el profesor tiene responsabilidad en su especialidad o materia, pero el filtrado del que hablamos tiene que ver con actitudes hacia el conocimiento, formas de presentar el trabajo, habilidades básicas que se ponderan, etc., que reclaman de los alumnos adaptaciones selectivas para cada caso, perdiéndose de vista la necesidad de trabajar por objetivos comunes. Un profesor puede pedir respuestas escuetas, otro comentarios personales; uno exige más recuerdo de datos que evocar de memoria, otro puede insistir más en razonamientos del alumno y en la expresión de opiniones; unos son muy sensibles a faltas de ortografía, otros a la escasa fluidez en las respuestas, otros al desorden en la expresión.

La evaluación tiene una decisiva intervención en la dosificación de los contenidos y por ello gobierna el ritmo de trabajo del alumno, su vida, la intensidad del esfuerzo y la actividad cultural y de ocio fuera de los espacios escolares. La actividad académica se prolonga cada vez más fuera del medio escolar, hasta llega a ocupar las vacaciones. Es muy común que en unos momentos determinados del año se concentren exigencias de trabajo y realización de evaluaciones, cuando es una racional exigencia su distribución. Si existiese la evaluación continua a través del trabajo cotidiano esa anomalía no se daría, pero la evaluación formalmente como tal acto es una realidad muy extendida en la enseñanza obligatoria, lo mismo que el trabajo fuera del aula. Estas circunstancias reclaman la adopción de decisiones colectivas coordinadas para distribuir exigencias, hacerlas compatibles y trabajar por un estilo metodológico coherente para los alumnos.

6) Provisión y uso de materiales

El material didáctico que utilizan profesores y alumnos se liga muy estrechamente a la metodología pedagógica y, por lo mismo, a los procesos de aprendizaje. De ahí la importancia que tienen la adquisición y pautas de uti-

lización de los materiales y la variedad de los mismos. Tales usos tienen que ver con el estilo de cada docente y la peculiaridad de la materia, pero también con hábitos colectivos asentados en tradiciones metodológicas y de la organización escolar, que suponen una forma de concebir el trabajo docente, así como la organización del espacio y del tiempo en los centros.

Las bajas inversiones, por ejemplo, en bibliotecas escolares y el consumo exacerbado de libros de texto que caducan anualmente, la introducción de nuevos medios son usos explicados por la conjunción de diversas razones: a) Financiación por el alumno de los libros de texto, con bajas inversiones de la Administración en los centros. b) Carencia de personas y falta de regulación de sus funciones para que se ocupen de la gestión de los materiales utilizados colectivamente. c) La estructura de los centros, concebidos como "celdillas" que dan a pasillos y éstos a la calle, con pocos espacios alternativos y de uso común. d) Usos metodológicos de los profesores, ligados a materiales muy estructuradores del *curriculum*, de utilización individual, con poca cabida de otros materiales diversificados, como lecturas variadas y aprovechamiento de materiales audiovisuales. e) Fijación de las tareas del profesor con el modelo implícito de que su papel docente se agota dando clases a los grupos de alumnos que le correspondan; o con el aula como espacio exclusivo o fundamental de referencia para el trabajo. f) La distribución del tiempo escolar en "celdillas" de tiempos-de-clase con un poco de tiempo-de-recreo.

Si en los centros no se revisa la forma dominante de utilizar el material didáctico, su selección y financiación, o la entrada de material alternativo, se debe a que tampoco se cuestionan los aspectos implicados en los usos dominantes que acabamos de señalar. Esas pautas colectivas asentadas condicionan bastante las posibilidades de uso y el tipo de utilización que puede hacerse de los materiales. La dotación variada de los mismos, la introducción de nuevas tecnologías, el uso de materiales poco convencionales y la adquisición de los que resultan costosos no es posible si no es para uso colectivo.

Cuando las normas colectivas no se abordan explícitamente se adoptan los marcos ya dados como naturales y después los profesores individualmente podrán alterarlos poco. El uso de un laboratorio de idiomas, la potenciación de la biblioteca escolar, la utilización de ordenadores en cualquier área del *curriculum*, los materiales e instrumentos que requieren talleres prácticos, etc., exigen organización de espacios, tiempos de uso, servicios de conservación y normas de utilización que reclaman el debate de una forma de hacer educación dentro de los centros. Todo proyecto de innovación curricular lleva a revisar esos comportamientos que, en parte, quedan fuera del alcance de los equipos docentes, pero en otros casos no. Y la dotación de materiales, al margen de un proyecto en el que se prevea su explotación adecuada y rentable, suele conducir a su arrinconamiento.

7) Disponibilidad de espacios

El espacio escolar es el contexto físico de la actividad de profesores y alumnos. La configuración de cualquier espacio arquitectónico revela las funciones para las que se pensaron e hicieron. Una iglesia, una sala de cine, unos baños romanos, un palacio, una vivienda revelan los usos que justifica-

ron su diseño. Las configuraciones de espacios ya dadas resultan marcos para hacer posibles unas actividades pero otras no. Lo mismo ocurre con el espacio escolar. Generalmente, la disponibilidad y distribución de locales en los centros, no sirven para llevar a cabo planteamientos educativos acordes con un proyecto de educación general en el que deben realizarse actividades muy diversas, sino que son coherentes con la ideología dominante bajo la que adquirieron forma: indoctrinación colectiva, enseñanza magistral, poco lugar para la privacidad, vigilancia directa de los alumnos, clasificación taylorista de éstos y escasa variedad de actividades comunes, con poco espacio para el trabajo colectivo de los profesores. Por otro lado, la creación masiva de centros escolares, en una etapa histórica de fuerte expansión de la escolarización, ha servido fundamentalmente al objetivo de buscar un cobijo para un número elevado de alumnos, pero no para desarrollar en ellos la pedagogía moderna.

Aunque no se disponga de muchos datos contrastando los efectos que pueden producir los ambientes físicos escolares en las actividades de profesores y alumnos, la historia de los espacios y de las construcciones arquitectónicas escolares es una muestra de la evolución de las concepciones sobre la educación, sobre la conducta humana y las relaciones entre los que habitan en ellos. El diseño de espacios progresivamente más abiertos ha sido una tendencia en la evolución de las construcciones escolares, ligada al desarrollo de una educación más progresista, aunque con una implantación real limitada debido a los costes de los nuevos planteamientos. De los estudios disponibles se pueden deducir que disposiciones adecuadas de los espacios pueden mejorar la cooperación entre profesores, así como la satisfacción en el trabajo (BENNETT, 1987).

Como, por otro lado, la innovación curricular suele pensarse desde parámetros más bien individualistas, centrados aisladamente en cada materia, y no en función de proyectos conjuntos de transformación de la práctica, las realidades institucionales como ésta tampoco se cuestionan demasiado. Hoy se habla bastante de innovación didáctica, de cambio curricular, pero muy poco de fórmulas organizativas alternativas necesarias para que sean posibles. Razón por la que fracasan muchas ideas y proyectos de innovación en los *curricula*. Tareas y actividades innovadoras exigen contextos físicos adecuados que no suelen ser los heredados. En el medio físico de que se dispone sólo caben unas determinadas metodologías.

Obviamente, la disponibilidad de espacios y su ordenación no son opciones que dependan de los profesores o de los equipos docentes, pero sí en buena medida lo son las posibilidades de variación de su utilización interna. El equipo docente sí puede tomar decisiones sobre la combinación de uso de las aulas disponibles, la distribución de áreas de estudio, la realización de prácticas, la utilización de zonas comunes, la provisión de otras para usos alternativos, etc.

8) Evaluación del centro

La evaluación del funcionamiento del centro es una necesidad. Consecuencia tanto más ineludible cuanta mayor sea su autonomía. Hemos comentado que la descentralización que distribuye poderes debe asignar también responsabilidades, para lo que son precisos mecanismos para informar de

cómo cumplimos con ellas, dirigiendo los resultados del diagnóstico para su evaluación hacia el interior del centro y hacia la comunidad exterior.

El análisis de la vida interna de un centro es una necesidad para estimular la conciencia de que existen aspectos colectivos y responsabilidades que es preciso asumir. Evaluar colectivos e instituciones significa clarificar y hacer públicas informaciones sobre su funcionamiento, a partir de datos objetivos y del contraste y triangulación de las percepciones que tienen los diferentes participantes en ellas. La hagan los mismos profesores y directivos o sea ayudada desde fuera a través de la supervisión de expertos o "auditores", la evaluación es un recurso para iniciar a los docentes en la sensibilización ante los elementos comunes del proyecto educativo y una forma de iniciarse en la investigación sobre la propia práctica para reconstruirla de forma permanente (ELLIOTT, 1990b; SANTOS, 1990). Cuando todo el centro se toma como referencia para realizar un proyecto educativo o una experiencia de innovación, solamente una política de evaluación añadida puede servir de contraste para la experimentación y mejora.

9) Uso del tiempo

En la determinación y en el uso del tiempo escolar se mezclan muy diversos factores: determinaciones externas a centros y profesores, regulaciones laborales del puesto de trabajo de éstos, ponderación diferenciada de las diversas materias y actividades incluidas en el *curriculum*, distribución de tiempos impuesta por las actividades dominantes que son posibles dentro de la institución escolar; así como diversas creencias sobre la idoneidad de la duración de una actividad, el tiempo máximo que tolera la fatiga del alumno y del profesor, lo favorable o no que es un momento del día y/o de la semana para determinadas áreas y actividades, etc. Una distribución del tiempo es una radiografía de la ponderación de actividades.

La vida de los alumnos dentro y, cada vez más, fuera de las aulas está regulada por el gobierno que los centros hacen de su tiempo. El incremento de las tareas en casa es la expresión de la incapacidad de las instituciones escolares de transformar los métodos dominantes, las actividades y el tiempo en su interior. Ésta es una de las realidades, junto con la ordenación del espacio, que más directamente regulan la vida en las instituciones educativas. Cambiarla implica remover hábitos de comportamiento y creencias fuertemente arraigadas. Así, por ejemplo, los módulos horarios más extendidos de una hora son expresión de la metodología "magistral" dominante, de la fatigabilidad del profesor realizando secuencias de actividades muy centradas en su actuación directa y de la creencia de que la atención de los alumnos resiste poco, por lo que se considera conveniente cambiar de materia y de profesor, aunque con esos cambios no se alteren las actividades de los alumnos que es lo que más puede aburrirles.

Por otro lado, sobre el tiempo escolar y su distribución se vertebra la vida social de las familias, la mayor parte de la vida de los alumnos durante los períodos académicos del año y la profesionalidad de los docentes. Cualquier experiencia de innovación debe tener en cuenta esas concomitancias. Por ejemplo, no se puede pedir que los profesores sean participantes en el desarrollo del *curriculum* o que contribuyan a analizar críticamente su práctica si no se reordena la distribución de su tiempo laboral. Las innovaciones no pueden hacerse a costa del aumento del tiempo extralaboral de los profesores, intensificando su dedicación.

Lo mismo que ocurre con el espacio, la distribución del tiempo -el horario- viene estipulada desde fuera por la Administración, pero los usos dominantes de distribución interna obedecen a la cultura interior de las instituciones asumida acríticamente por los profesores. Realizar el análisis del uso del tiempo escolar es entrar en la revisión de esa cultura asumida, paso necesario para plantear otras metodologías que puedan hacer realidad un proyecto cultural o curricular más atractivo. Muchas actividades no son posibles sin esa revisión: proyectos de investigación, unidades interdisciplinares, trabajo en grupo, consultas de materiales, trabajos prácticos y de laboratorio, manipulación de materiales no convencionales, visitas fuera de los centros, etc.

10) Clarificación y distribución de responsabilidades entre profesores y otros agentes

Del principio de servir a la educación general del alumno se deriva la condición polifacética del trabajo de los docentes. Sus funciones básicas y la duración de su trabajo son aspectos laborales regulados, pero el desarrollo concreto de su actividad no puede quedar sometido a una pura lógica contractual o funcionarial, dada la condición moral de la actividad docente. Sería, por otro lado, indeseable que se regularan todas las funciones educativas que son de difícil concreción, siempre interpretables y territorio de la autonomía profesional. Necesariamente, pues, existen facetas de la profesionalidad que tienen que regularse por valores éticos de carácter profesional, con la posibilidad de estilos muy diferentes.

Es decir, que ser profesor consiste en desarrollar un puesto de trabajo siempre *interpretable*, por el desempeño de funciones no reguladas laboralmente y porque cualquiera de los papeles profesionales puede ejecutarse de muchas maneras. Esta condición hace que sean posibles formas diferenciadas de ser profesor, realizar actividades distintas y servir a funciones educativas en parte idénticas, pero con matices diferenciales, según la idiosincrasia personal, el comportamiento y la ética profesionales. Se es profesor, por tanto, ejecutando funciones tan variadas como: dar clases en el aula, desarrollando actividades para varios grupos, preparando unidades didácticas, confeccionando materiales, gestionando los recursos bibliográficos de consulta, especializándose en un taller de teatro, atendiendo a los problemas del alumno, relacionándose con los padres, buscando recursos para los alumnos, perfeccionándose, investigando con los compañeros, evaluando la propia docencia, etc.

La distribución entre el profesorado de las funciones reguladas laboralmente, y de las más directamente ligadas a su especialidad curricular, suele ser muy efectiva y hasta resultará relativamente fácil su coordinación. Pero las funciones no reguladas y/o no ligadas a la impartición de conocimientos son, por lo general, obligaciones morales de tipo profesional que, en primer lugar requieren hacerse evidentes y gobernarse por un *ethos* profesional en los centros que, como tal, debe ser planteado y elevado. La mejora de la calidad de la enseñanza exige medios, atención al profesorado y a las condiciones de los centros y también el fortalecimiento de un sentido del deber apo-

yado en una jerarquía de valores. El profesionalismo no sólo debe ser una plataforma de reivindicaciones frente al empresario o al administrador, sino una demanda de requisitos justificados por un sentido del buen hacer que debe ser planteado, discutido, aceptado y constantemente revisado en toda organización de profesores y, especialmente, en los centros. La diversificación y ejecución cualificada de tantas funciones es el camino natural de la profundización en la calidad de la enseñanza por parte del profesorado.

Existe otra aspiración y otra realidad importante. Las demandas de ampliación de funciones culturales que se introducen en el *curriculum* de la obligatoriedad es impensable que puedan ser atendidas sólo por los docentes como únicos profesionales de la enseñanza. La idea de la educación general en nuestra cultura compleja y diferenciada reclama la asistencia puntual o prolongada de especialistas y personas -educadores pero no profesores- que tienen que colaborar con los centros. Por otra parte, la complejidad de las instituciones que reclaman funciones de coordinación diversas, la necesidad de especialistas para atender dificultades y deficiencias de los alumnos, relacionarse con el medio, ayudas al profesorado en el diseño de materiales, diseño del *curriculum*, evaluación de su práctica y estímulo de su desarrollo profesional, llevan a ver los centros como algo más que un grupo de profesores. La confluencia de aportaciones diversas son urgentes de definir, coordinar y replantear en el curso de la experiencia. Los centros innovadores para los alumnos y facilitadores para los docentes necesitan otros recursos personales, y no sólo profesores, a no ser que extendamos las funciones de éstos hasta lo inabarcable por cualquier individuo normal.

Puede apreciarse, pues, una realidad compleja, en donde la distribución y coordinación de competencias forma parte esencial de un proyecto educativo con una coherencia siempre en equilibrio muy inestable por la complejidad a la que tiene que dar alguna unidad. La *calidad* del proyecto educativo depende de ese espacio de diseño colegiado. Los centros precisan funciones de coordinación pedagógica y de dinamización que no pueden confundirse con la gestión administrativa, financiera y de recursos. En nuestros centros sobra burocracia y falta liderazgo educativo y expansión de este espacio intermedio de elaboración y desarrollo que es un proyecto educativo. La democratización de los órganos de dirección de un centro no garantiza por sí misma ese liderazgo pedagógico que exige determinados incentivos para los profesores, una revisión de sus funciones en los centros y de las correspondientes a los directivos y una formación adecuada de éstos.

11) Desarrollo profesional de directivos y profesores

La autonomía del centro en el diseño para favorecer, entre otros motivos, el desarrollo profesional de los docentes, tal como se dijo con anterioridad, exige una política y preocupación específica de proveer los medios para que esto sea posible. Una estrategia que debe establecerse y potenciarse para todo el profesorado a través de las instituciones de perfeccionamiento (centros de profesores o de recursos y centros de desarrollo del *curriculum*), pero que tienen que apoyarse también en micropolíticas de innovación en centros. La mejora del trabajo de los docentes no se logra sólo evitando trabas a su iniciativa, sino disponiendo de los medios para estimular su capacidad profesional. De lo contrario se deja a profesores y a los

centros víctimas de sus propias limitaciones. Repetidas veces hemos señalado que la práctica profesional es en muchas ocasiones una respuesta adaptativa a las condiciones dominantes y que llega a generar hábitos de acomodación en los docentes. La reprofesionalización exige participar en proyectos innovadores con la asistencia necesaria de perfeccionamiento. El centro es un espacio de decisión que tiene que establecer medidas concretas para desarrollar un proyecto educativo preocupado por la mejora constante de la calidad de la enseñanza a través del perfeccionamiento de los profesores. Decir que los equipos docentes deben realizar el proyecto educativo o curricular con autonomía, sin facilitar su posibilidad, es una medida válida, en todo caso, para los profesores más capacitados e implicados ya en estrategias de innovación.

Los medios para ese desarrollo en los centros van desde la disponibilidad de una biblioteca profesional, realización de seminarios sobre temas concretos, facilitación del conocimiento directo e indirecto de experiencias educativas innovadoras, análisis y discusión de las mismas y también de las propias, divulgación de proyectos curriculares renovadores, intercambios de materiales confeccionados por los profesores, contactos con otros colegas, ayudas de asesores a proyectos concretos, apoyo de "supervisores" y dinamizadores de investigación en la acción, etc. La misma evaluación del centro y de los proyectos de innovación es un motivo para utilizarlo también en la mejora de los docentes.

12) Implicación de la comunidad en los centros

Por comunidad educativa se entiende la base social que rodea al centro y donde éste se inserta, en ella destaca el papel primordial de los padres.

La necesidad de relacionar más estrechamente los centros y la comunidad, se apoya en varias tradiciones y preocupaciones.

a) En primer lugar, como ya hemos comentado, el sentido democrático que implica la descentralización supone revertir el proyecto educativo escolar a la comunidad a la que sirve, que ha de adueñarse paulatinamente de sus destinos. La educación no tendría que ser básicamente un problema de transmisión de conocimientos desde los profesores a los alumnos, sino un proyecto cultural en el que todos participen, porque al bienestar de todos afecta. El protagonismo de las instancias civiles de la sociedad en las actividades que le conciernen es un principio democrático fundamental para no agotar el significado de la democracia en el voto en las urnas. Los sectores de la comunidad no sólo deben conocer lo que se hace en los centros, participar en su gestión y en la elección de cargos directivos a través de sus representantes, sino implicarse también en la actividad interna, salvaguardando la autonomía de los profesores.

b) Viendo en la escuela una institución que prepara a los jóvenes para el desarrollo de actividades en la sociedad adulta, se pretende mantener estrechas relaciones entre las actividades escolares y las demandas externas sociales, siendo especialmente significativas las del mundo del trabajo. Esta relación es fundamental, por ejemplo, en la formación profesional.

c) Existen problemas sociales relacionados con la juventud, que afectan muy de lleno a las familias, que exigen atención por parte de la escuela para mitigarlos, prevenirlos y crear una conciencia social ante los mismos. Este

es el caso de la drogadicción, la marginación juvenil, determinadas formas de delincuencia, integración de minorías, etc. Los centros tienen que ser instancias educativas para la comunidad, no simples lugares de obtención de diplomas y guardería de niños y jóvenes.

d) Cuando el *curriculum* se entiende como algo más que un resumen de contenidos intelectuales y de materias, las actividades precisas para desarrollarlo en los centros partirán de un concepto más amplio de cultura y, como ya hemos comentado anteriormente, reclamarán la presencia de otros educadores y el aprovechamiento de diversos recursos comunitarios. Es evidente que en la comunidad existen servicios y recursos educativos (centros de producción, bibliotecas, museos, espacios naturales, instalaciones deportivas, etc.) aprovechables en los centros. A la inversa, sería conveniente que los recursos de los centros fuesen también recursos comunitarios: los locales, la biblioteca, los mismos profesores y otros especialistas, las instalaciones deportivas, por citar algunos ejemplos. En los padres existe un primer capital cultural y de experiencias varias que podrían servir en diferentes actividades culturales generales y de apoyo puntual al desarrollo de las asignaturas.

e) El sentido común y la investigación pedagógica demuestran que una mejor integración de los centros con la comunidad va acompañada de aumento en los resultados escolares, proporciona a los estudiantes una idea más congruente de lo que se espera de ellos y se les ofrece el valor cultural del centro; al mismo tiempo los padres pueden apoyar más adecuadamente la continuidad del trabajo escolar en casa. Los estudios sobre centros eficaces resaltan la implicación de la comunidad y de los padres en el proceso educativo como una variable de calidad de la enseñanza (HOPKINS, 1987; PURKEY y SMITH, 1983). En los centros donde existe una alta participación de la comunidad en su funcionamiento, los alumnos obtienen mejores resultados de aprendizaje. Por ello en los movimientos de reforma de las escuelas se llama la atención por esta relación (WILSON y CORCORAN, 1988).

Evidentemente, los padres tienen influencia sobre el desarrollo de sus hijos y es muy frecuente que la literatura pedagógica relacione el éxito y fracaso escolares, así como algunos problemas de los alumnos, con las condiciones culturales y económicas de los padres. Pero se ha dedicado menos atención a explicar a través de qué procesos y relaciones padres-hijos se producen esas correlaciones estadísticas. La relación entre estudiantes y padres que tiene que ver con los temas o actividades escolares y el clima entre ellos puede predecir los resultados académicos mucho más que todos los indicadores sociales juntos: educación de los padres, ingresos económicos, sexo, estructura de la familia, etc., (WILSON y CORCORAN, 1988, pág.110). El compromiso de los padres en la educación de sus hijos se ha comprobado que afecta a la calidad de la enseñanza cuando se emprenden programas de mejora. Desde la educación infantil hasta la educación secundaria (MACLEOD, 1989).

Los padres, de acuerdo con su formación y experiencia, ligada naturalmente a la clase social, son un capital cultural con efectos directos en la experiencia educativa general y escolar de sus hijos. Una influencia que puede apoyar, ampliar o contrarrestar la socialización que proporciona la escuela. Un centro no puede desconocer esta dinámica social, pero no puede quedarse en ser espectador, tiene que intervenir. El capital cultural familiar

está ahí y la escuela que ignora la procedencia familiar de los alumnos y no interviene perpetúa o incluso exacerba las ventajas o desventajas con que éstos llegan a la escolaridad (HUNT, 1990, pág. 81). Son frecuentes los casos, por ejemplo, en que los profesores derivan trabajo de los alumnos para el hogar sin tener en cuenta las desiguales posibilidades de éstos para realizarlo: disponibilidad de espacios, clima, recursos bibliográficos o la ayuda directa de padres y hermanos. Los alumnos que se benefician de padres capacitados y preocupados por la experiencia escolar estarán en ventaja sobre aquellos que no disponen de esta situación.

Si bien las experiencias de implicación comunitaria son muy dispersas, e incluso falta un esquema teórico coherente para plantear una educación de este tipo, lo cierto es que profesores y centros tienen que plantear aproximaciones entre el centro y su enseñanza con los agentes comunitarios. No basta con que existan canales institucionales de participación, pues tener derecho a ello no es lo mismo que poder hacerlo. Es preciso una preocupación en este sentido que plantee: a) Una política de información fluida y constante con los padres y otros agentes en torno no sólo al progreso y problemas de los alumnos, sino a las experiencias que se vayan a emprender. Los proyectos de innovación implican cambios de contenidos y métodos pedagógicos en las aulas, y también actividades fuera de ellas, otra política de consumo y utilización de materiales, sistemas de evaluación diferentes que pueden alterar los esquemas habituales por los que los padres perciben lo que para ellos es la "buena enseñanza". b) La necesidad de aprovechar el capital cultural de los padres y de otras personas como recursos de aprendizaje, iniciándose una comunicación con ellos para hacerles partícipes del proyecto del centro. Esto evitaría los conflictos entre profesores y padres que se plantean por falta de correspondencia entre las visiones de lo que es y ha de ser la educación y que pueden ser apreciados por los docentes como una disminución de su autonomía profesional. c) La atención y compensación de aquellos alumnos cuyo capital familiar de origen les sitúe en desventaja frente a los demás.

13) La vertebración entre centros

La coordinación entre centros puede ser una necesidad reclamada por la utilización conjunta de recursos, pero existen razones ligadas al desarrollo del proyecto educativo que la exigen también. Algunos motivos explican esta necesidad.

Al individualismo de los profesores no debería seguirle la búsqueda de una actuación colegida en centros aislados unos de otros. El desarrollo profesional no tiene que limitarse tan sólo al ámbito del centro en el que trabaja. Por otra parte, cuando en una comunidad existe más de un centro, las relaciones entre aquélla y éstos tiene que contar con su coordinación. Los recursos podrán aprovecharse mejor. Los padres no entenderán fácilmente, salvo que se admita como normal, que la educación de sus hijos varíe cualitativamente de unos centros a otros cuando todos son públicos, por ejemplo. Si la educación es un proyecto comunitario debería reflejar su coherencia en los centros que desarrollan su actividad en una misma zona.

Esa coordinación, aparte de estar motivada por su significación en padres y profesores, viene exigida por las repercusiones que las transiciones

entre centros tienen en los alumnos. En la escolarización prolongada es natural que los estudiantes pasen por distintas instituciones escolares que se especializan en niveles y tipos de *curricula*, dentro de los que se han creado tradiciones pedagógicas diferenciadas, referidas al tipo de atención que se presta al alumno, relaciones entre profesores y estudiantes, métodos y actividades académicas, énfasis en la evaluación, utilización de materiales de aprendizaje y patrones de conducta tolerada. Los cambios de centro y de *curriculum* exigen períodos de adaptación en los alumnos que suelen transcurrir con cierta normalidad, pero que pueden acabar para algunos en desajustes, inadaptaciones y fracaso escolar. Padres y alumnos no siempre son, siquiera, conscientes de las peculiaridades y exigencias de cada nivel escolar o de los centros especializados, y si los conocen no suele ser porque haya existido un esfuerzo en ese sentido de la administración educativa o por la iniciativa de los nuevos centros de acogida, sino a través de otros padres y otros alumnos. El significativo mayor fracaso escolar en los primeros cursos del inicio de otros niveles o especialidades, no es ajeno a esa descoordinación.

Los mismos argumentos expuestos respecto a la importancia de coordinar objetivos y orientaciones metodológicas entre profesores para evitar que los estilos educativos descoordinados resten eficacia pedagógica, pueden plantearse ahora para destacar la relevancia de la continuidad pedagógica entre los centros por los que transiten los alumnos. Esta exigencia es tanto mayor cuanto más autónomos sean los centros para precisar y acomodar el *curriculum* establecido y confeccionar su proyecto educativo. Si cada institución define un proyecto, tiene que garantizarse la continuidad del aprendizaje de los alumnos. Estrategias de contacto entre estudiantes, trabajo coordinado de profesores, realización de actividades conjuntas, coordinación general de *curricula*, seguimiento de alumnos, son, entre otras, posibilidades en esta dirección.

9.3. Los profesores como diseñadores

Aunque el profesor no es el único agente que diseña el *curriculum*, sí le corresponde un papel importante en traducir a práctica concreta cualquier directriz o selección previa de contenidos. Una significativa línea de investigación ha resaltado el papel activo que los docentes tienen en la aplicación de ideas y propuestas de cualquier tipo, así como en la acomodación de los *curricula* a las condiciones de la realidad de sus aulas (CALDERHEAD, 1988; CLANDININ, 1986; CONNELLY y CLANDININ, 1991; GIMENO, 1988; HALKES, 1984; PÉREZ GOMEZ, 1988;SALINAS, 1987). Independientemente de que se quiera o no que los docentes sean activos profesionales en el desarrollo curricular, ellos siempre participan en el mismo.

Si el diseño es compartido, naturalmente la profesionalidad individual puede verse limitada, si se quiere entender ésta en términos absolutos. Pero en sistemas poco controlados efectivamente, como es nuestro caso, aunque haya multitud de regulaciones a las que someterse, el profesor dispone de amplios márgenes de libertad, si no para hacer cualquier tipo de práctica sí para realizar muchos tipos posibles.

El diseño para el profesor, además de su participación en la elaboración y desarrollo de todo el proyecto de centro, significa acciones como hacer planes de unidades amplias o de "lecciones" más concretas, guiones de contenidos, ponderar y seleccionar estos últimos, preparar actividades o tareas, planificar trabajos fuera del ámbito escolar, prever materiales que utilizar, confeccionarlos o seleccionarlos, acomodar el espacio y mobiliario en el aula en la medida de sus posibilidades, prever la utilización de recursos o lugares de uso común en el centro, decidir pruebas de evaluación, considerar estrategias de trabajo dentro del aula y fuera de ella para diferentes tipos de alumnos o ritmos de aprendizaje, distribuir el tiempo escolar y actividades semejantes. Son tareas enmarcadas en una institución, en una jornada laboral concreta y con múltiples alumnos a los que atender.

Muchas de estas decisiones y actividades no implican un gasto apreciable de tiempo y de esfuerzo ni uso de complejos esquemas conceptuales, pues se realizan a partir de rutinas previamente ensayadas o copiadas de otros, y tampoco se dispone de demasiado tiempo para hacer de la planificación un momento prolongado de reflexión y previsión de lo que será la acción. El tiempo y los recursos dedicados por profesores y centros a lo que JACKSON (1975) llamaba la *enseñanza preactiva* son escasos para los docentes de la enseñanza obligatoria.

¿Cómo afrontar la práctica de diseñar de los docentes? Esta función se ha estudiado y tratado de orientar y regular desde múltiples perspectivas, que dan lugar a diferentes modelos de comportamiento profesional.

1) La planificación de los docentes se ha apreciado como un paso más, el último, de un proceso de desarrollo del *curriculum* iniciado fuera de las aulas que los profesores tienen que aplicar. Es una *perspectiva gerencial* en la que, como ocurre en otros procesos de producción y de gestión, los realizadores hacen lo que se les indica y el cómo hacerlo. El modelo de TYLER ha servido a este enfoque *burocrático-político* (ERAULT, 1990) que desarrolla el *curriculum* a partir de las declaraciones y prescripciones del llamado "*curriculum* oficial". Los procesos relevantes que destaca esta aproximación son los de cómo concretar la prescripciones y las acomodaciones, compromisos o resistencias en quienes las reciben.

2) La *perspectiva fenomenológica* ha entendido que la programación de los profesores son las operaciones que realizan cuando planifican. Los estudios descriptivos de sus operaciones nos dan una imagen real de las condiciones en que trabajan, donde se mezclan las influencias de los condicionamientos de su trabajo, su formación y las exigencias del *curriculum*. De esos estudios se desprende la conclusión de que los profesores actúan de forma muy distinta a como prescriben los modelos ideales. Si los procedimientos que observamos no los vemos como naturales este enfoque puede darnos idea de cómo funciona la profesionalidad del docente en el trabajo real y, a partir de ahí, tratar de perfeccionarla (SALINAS, 1987; TAYLOR, 1970).

3) Desde una *perspectiva técnica cientifista*, los profesores, al programar o diseñar, deberían seguir los modelos elaborados desde teorías concretas de la enseñanza o del aprendizaje para ser racionales en sus decisiones. Así por ejemplo, desde la teoría conductista el profesor tiene que prever pequeños pasos enlazados en el aprendizaje, haciendo secuencias acumulativas de objetivos concretos para llegar al dominio de otros más generales. Par-

tiendo de la teoría cognitiva de GAGNÉ, la enseñanza tiene que seguir también la concatenación de pasos de aprendizaje para lograr efectos complejos. Desde la teoría de AUSUBEL se deduciría otra lógica, etc. Son modelos que, bajo la teoría de la instrucción elaborada en la psicología, tratan de analizar las tareas concretas de aprendizaje que deberían realizar los alumnos, partiendo de la especificación precisa del contenido y de los objetivos que se persiguen, para que el profesor seleccione las estrategias concretas de enseñanza. En esta opción el profesor o es un experto analista de las tareas precisas para despertar procesos muy concretos de aprendizaje, buscando los que requiere cada contenido y los que desata cada tipo de actividad, o tiene que pasar a depender de diseños muy estructurados elaborados por expertos externos. Estas posiciones no dan cabida a la complejidad de los contenidos educativos, al menos a gran parte de ellos y, por lo general, olvidan el contexto en el que ocurren los aprendizaje (ERAULT, 1990), diseñando la enseñanza en abstracto o en función únicamente de la estructura de los contenidos o de los objetivos.

El diseño de la instrucción, desde la psicología, se ha solido entender como la "respuesta científica", sólidamente asentada en teorías del aprendizaje, opuesta a una concepción más artesanal y/o artística de la enseñanza. La "enseñanza científica" sería el diseño científicamente elaborado del proceso de instrucción, olvidando que las estrategias de enseñanza tienen que gobernar contextos y variables que, normalmente, no han sido considerados por las propuestas científicas del diseño. Configurar la práctica o la enseñanza de productos y procesos culturales es mucho más amplio y complejo que diseñar el proceso de la instrucción de unos contenidos delimitados.

4) Los procesos de planificación incluyen actividades mentales en los profesores mientras la realizan así como cuando aplican los planes a la realidad. Diseñar conlleva tomar decisiones, considerar alternativas y tratar de resolver problemas. Analizar desde una *perspectiva psicológica* cognitiva en qué consisten esos procesos en la mente de los profesores nos puede ayudar a comprender las formas de abordar el trabajo, cómo codifican la experiencia, la simplificación de las situaciones complejas cuando resuelven problemas, etc. Es un análisis psicológico de la profesión aplicado a esta fase preactiva de la enseñanza. Naturalmente toda acción humana tiene una dimensión psicológica, lo que no significa que las formas dominantes de comportamiento apreciadas en los profesores sirvan para proponer modelos de "cómo se debe actuar", ya que los mecanismos que los docentes ponen de manifiesto tienen que ver con las condiciones en las que trabajan. Modificando éstas pueden cambiar los procesos psicológicos, ya que éstos no son manifestaciones de una capacidad o destreza abstracta.

5) Un enfoque coherente con la tradición academicista en la educación ha determinado que el profesor como diseñador tuviese que seguir la *estructura interna del conocimiento* que imparte en diferentes áreas o asignaturas. En tanto la comprensión de unos contenidos dependen del dominio de otros previos, la lógica interna de la materia de estudio es la guía que los profesores deben atender. Considerar el orden indispensable para progresar en el conocimiento de cualquier área de cultura es una necesidad obvia, pero siempre que se tengan en cuenta, al mismo tiempo, otras consideraciones relacionadas con la forma más conveniente de presentar esos contenidos a unos determinados alumnos en los contextos en los que se enseña y se

aprende. Los contenidos pueden disponer internamente de una estructura lineal que marca el orden de progreso, pero en otros casos esas dependencias no son tan fáciles de establecer, son radiales, y no existe un sólo orden posible para relacionar los componentes más específicos y los temas entre sí. Un concepto matemático, por ejemplo, requiere otros previos subordinados, pero esa secuencia no es tan fácil de aplicar para un contenido de la literatura o en las ciencias sociales, donde podemos establecer varias y todas ellas válidas.

6) Desde una *perspectiva práctica*, el diseño se entiende como una función básica de los profesores en unas condiciones de trabajo en la que ellos reflejan su profesionalidad. En su ejercicio se ponen de manifiesto ideas, habilidades profesionales, experiencias previas y opciones éticas dentro de un contexto dado que puede y debe modificarse, porque la realidad dominante en la práctica educativa nos suele revelar que el profesor es técnicamente dependiente en esta función, lo que no conviene desde un modelo educativo que pretenda favorecer la autonomía profesional y la educación de calidad. Lo importante es analizar las consecuencias que tienen los modelos que se adopten para el desarrollo del *curriculum*, para el desarrollo profesional y para el aprendizaje de los alumnos y ver cómo se puede ir más allá de lo dado (las realidades institucionales y los procesos psicológicos).

El enfoque práctico es *artístico* (ERAULT, 1990), guiado por el "buen juicio", ya que concede valor a la destreza de los profesores para buscar la experiencia de aprendizaje más adecuada para el interés del alumno, partiendo de la premisa de que el aprendizaje es consecuencia de una implicación personal y de un proceso de reflexión que no se puede prever desde el comienzo. Como tampoco se puede prever una secuencia determinista de pasos en la enseñanza, dado que, en cuanto la pusiésemos en acción, seguramente tendríamos que modificarla para adaptarnos a la realidad cambiante e imprevisible. STENHOUSE (1984) ha concebido el diseño como un proceso de búsqueda, bajo un modelo que él llamó de *proceso*, que se basa en la consideración de que es en las actividades gratificantes y en la estructura profunda del conocimiento donde hay que buscar la orientación para la actividad pedagógica. El punto de partida está en que tanto el contenido como la actividad sean atractivos, interesantes, controvertidos, sin obsesiones por la evaluación de lo que se hace y se aprende. La mayor dificultad de este enfoque puede estar en que se apoya demasiado en las virtualidades del profesor, pero su sentido liberador, como afirma este autor, reside en que:

> "... va unido al perfeccionamiento del profesor. Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional" (pág. 141).
>
> "Cualquier modelo de proceso se basa en el juicio del profesor, más que en su dirección. Es mucho más exigente para los maestros y por tanto más difícil de realizar en la práctica, pero ofrece un mayor grado de desarrollo personal y profesional" (pág. 142).

No planteárselo de este modo supone dejar al profesor totalmente en manos de los diseños externos. Algo que como punto de partida es inevitable, pero que desde esta óptica práctica, artística o de proceso, se tomará como

ejemplos, que se adaptarán a las condiciones concretas, a los que cada uno puede enriquecer con experiencias propias.

(La investigación sobre algunas de las perspectivas señaladas, especialmente la fenomenológica y la psicológica, puede verse en CLARK y PETERSON, 1990, pág. 454 y ss.).

9.3.1. CONFIGURACIÓN DE UN MODELO PRÁCTICO PARA LOS PROFESORES

El profesor no actúa siguiendo modelos formales o científicos, ni elabora estrategias de intervención precisas e inequívocas según modelos de enseñanza o de aprendizaje, ni decide su práctica a partir de filosofías o declaraciones de objetivos, sino que responde personalmente, en la medida de sus posibilidades, con distinto grado de compromiso ético profesional, a las exigencias de su puesto de trabajo con un grupo de alumnos en unas condiciones determinadas. Sin embargo, no deberíamos concluir por eso que es necesariamente un mal profesional. En su actividad práctica puede aprovechar ideas y teorías científicas, pero se trata siempre de una elaboración personal ante situaciones complejas, donde debería contar el tacto, la experiencia y el saber hacer depurado por una crítica realizada desde los valores que guían la acción y desde el mejor conocimiento posible de la realidad y de cómo podría ser ésta. El conocimiento científico, las teorías pedagógicas, son importantes para conocer mejor, ser conscientes de las consecuencias y entrever con más claridad caminos alternativos, pero por sí mismas no orientan directamente la práctica docente.

JACKSON (1975) definía las posibilidades del profesor en el marco de su aula de esta forma:

> "Si los profesores intentaran comprender su mundo más profundamente, e insistieran en racionalizar más sus actos, y consideraran las alternativas pedagógicas con una mentalidad más abierta, y fueran más profundos en su actitud hacia la condición humana, seguramente merecerían el aplauso de los intelectuales, pero no es seguro que resultaran más eficientes en clase. Por el contrario, es muy posible que tales dechados de virtudes, si existieran, lo pasaran muy mal al enfrentarse de manera continuada a una clase de tercer grado o a un patio lleno de críos jugando. (...)
>
> A veces la enseñanza se describe como un asunto altamente racional. Tales descripciones enfatizan la función del profesor en cuanto a tomar decisiones y hacen que su labor se parezca a la de un mero resolvedor de problemas o probador de hipótesis. (...) La inmediatez de la vida de la clase, los signos pasajeros en los que el profesor confía para determinar sus movimientos docentes y para evaluar la eficacia de sus actos, hace que nos preguntemos si es apropiado emplear modelos convencionales de racionalidad como representativos del comportamiento del profesor en clase. (...) Las actividades que se supone acompañan a los procesos de pensamiento racional -actividades tales como la identificación de cursos alternativos de acción, la deliberación consciente sobre la elección, la consideración de evidencias y la evaluación de los resultados- éstas y otras manifestaciones del conocimiento ordenado, no son muy sobresalientes en el comportamiento del profesor cuando pasa rápidamente de un alumno a otro y de una actividad a la siguiente (...) antes y después de su encuentro cara a cara con sus alumnos, el profesor a menudo parece ocuparse de un tipo de actividad intelectual que tiene muchas de las propiedades formales de un procedimiento de resolver problemas. En esos momentos el trabajo del profesor parece ser altamente racional" (págs. 173-180).

¿En qué consisten, pues, los retos más inmediatos de un docente? Fundamentalmente en gestionar la vida de un grupo concreto de alumnos en un

espacio y tiempo reales, que ha de rellenar con actividades posibles para desarrollar el *curriculum*. El profesor tiene como primer reto en su trabajo conseguir que el ambiente de clase funcione, que lo haga con fluidez, con roces interpersonales mínimos, que los alumnos se impliquen en dicho funcionamiento y, en la medida de lo posible, lograr que los *curricula*, a través de prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje, se asimilen con alguna eficacia por parte de los alumnos. El reto más inmediato de los docentes, en la situación normal de trabajo, consiste en lograr y mantener la cooperación de los estudiantes en las actividades que ocupan el tiempo disponible.

Los profesores eligen en muchos casos lo que se va a hacer no por la potencialidad intelectual o educativa que tenga una determinada actividad, reflexionando sobre los efectos que de ella se puedan desprender, sino por necesidades más inmediatas, como mantener a los alumnos implicados en tareas dentro de un orden. La preocupación por el control de la actividad en el aula, manteniéndolo dentro de unos cauces, es el primer reto de los docentes y uno de los referentes decisivos en la elección de lo que van a hacer (Deakin University, 1985a; DOYLE, 1977, 1979 y 1986a; DREEBEN, 1973, EMMER, 1987). Se trata de un diseño de la práctica flexible que se pone de manifiesto en los planes anuales de materia o asignatura completa, en programaciones trimestrales y por períodos más limitados para temas o unidades que se desarrollan en tiempos más concretos, aunque las directrices prácticas suelen quedar en la mente sin formalizar al exterior.

Con esta consideración de partida, todo esquema proporcionado a los profesores, para que sea seguido realmente en la planificación de su trabajo, debería tener en cuenta los retos más elementales a los que se enfrenta la enseñanza, considerando las condiciones de trabajo y la madurez profesional que tienen los docentes. De lo contrario, quedará como asimilación de simple retórica, como una exigencia burocrática o será, simplemente, dejado de lado. Ésta es la razón por la que, después de más de medio siglo de plantear fórmulas para diseñar el *curriculum*, se hayan incorporado muy pocas novedades a la práctica profesional en la forma de dirigir racionalmente la actividad de enseñar. Motivo por el que las investigaciones y propuestas sobre el diseño para profesores han evolucionado drásticamente en el curso de los últimos años: de ser esquemas ideales elaborados desde concepciones gerencialistas, pedagógicas o psicológicas ideales, se ha pasado al estudio de los procesos reales que tienen lugar en la mente y en la práctica de los profesores en contextos prácticos para tratar de mejorarlos. Quedando muy claro que el diseño es una destreza práctica ejercida en unas condiciones laborales, y que el cambio de éstas en los centros, junto a las ayudas curriculares y estrategias de formación adecuadas, es requisito para mejorar esta fase *preactiva* de la enseñanza.

Lo que importa, pues, es partir de los diseños reales que hace el profesor, admitiendo que se orientan por *esquemas mentales* bastante simples, generalmente no explicitados, pero que pueden y deben plasmarse en planes "escritos" para clarificar las ideas de las que se parte, ser discutidos consigo mismo o con otros, y aprendiendo y formalizando la experiencia. Lo importante de cualquier programación escrita es que sea reflejo real de los esquemas mentales, individuales o de grupo, de las decisiones realistas, y no de exigencias burocratizadas que deben seguir una determinada pauta, como ha ocurrido entre nosotros con las "programaciones", los "planes de centro" y

como es previsible que suceda ahora con los "proyectos curriculares de centro". Todos los profesores tienen esquemas sobre cómo será su práctica en términos generales, es decir que disponen de diseños, pero muy pocos operan con planes explícitos estructurados (MCCUTCHEON, 1980), a no ser que entendamos por ello guiones muy generales de temas, distribución del tiempo de un curso y cosas por el estilo. La planificación conscientemente desarrollada ha de ser la reflexión y elaboración de un "curso de acción" a realizar en un tiempo determinado. En ese proceso los profesores visualizan un esquema general de partida que orientará su acción futura, como una especie de representación o anticipación que se hacen de lo que será su práctica globalmente (CLARK y YINGER, 1977). Esa representación es una construcción personal idiosincrásica que cada profesor se hace, reflejo de cómo perciben las situaciones profesionales, con una cierta influencia en la acción futura (CHARLIER, 1989), cuya orientación, claridad y estructura dependen de las capacidades, de la experiencia y de la situación en la que se actúa.

El diseño para los docentes significa profesionalmente un *tiempo* para dar oportunidad a *pensar la práctica*, representándosela antes de realizarla en un esquema que incluya los elementos más importantes que intervienen en la misma y que plantea una secuencia de actividades (GIMENO, 1988). El desarrollo de ese esquema tiene que seguir un proceso cíclico de investigación en la acción: pensar antes de decidir, observar o registrar lo que ocurre cuando se realiza y aprovechar los resultados y anotaciones tomadas sobre el proceso seguido para volver a diseñar el momento siguiente y guardar noticia de cómo hay que hacerlo otra vez. En ese proceso se van elaborando y puliendo esquemas, tomando conciencia de los elementos que entran a formar parte de las situaciones, diferenciando progresivamente los esquemas, reflexionando sobre la experiencia propia pasada o la de otros, "recordando" las posibilidades y alternativas de que se dispone en un momento dado, cuestionando los hábitos dominantes de enseñanza y concienciándose, progresivamente, de la multiplicidad de dilemas ante los que se opta de hecho sin habérselos planteado siquiera. Es un proceso formativo progresivo. Un diseño concreto en un momento dado expresa el estado de dicho proceso en ese instante para quienes lo realizan.

Es más fructífero entender la planificación de los profesores como un *proceso de resolución de problemas* que afrontan desde sus posibilidades reales, en una situación en la que hay unas demandas y unas condiciones, donde se encuentran con dilemas ante los que es preciso optar con justificaciones éticas y científicas si las hay. El modelo de *toma de decisiones racional* que parte de la elección de unos objetivos, formula caminos para alcanzarlos y decide cómo hacerlos no es real en la práctica de enseñanza (YINGER, 1977, pág. 263). Los esquemas, ideas o modelos de diseñar una actividad contextualizada como la enseñanza pueden y deberían servir para ordenar y diferenciar el *espacio problemático* concreto que constituye cada situación.

YINGER (1977, pág. 268) ha formalizado ese modelo, resaltando los elementos básicos y fases que intervienen en la delimitación de la *situación problemática* en que consiste el diseño (véase Figura 12).

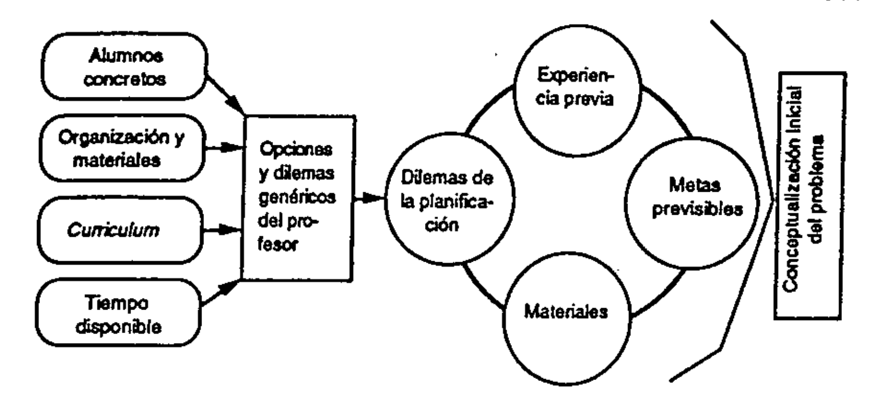


Figura 12: La planificación como problema. (Yinger, 1977, pág. 268.)

Cuando el profesor planifica se encuentra ante una opción o dilema muy genérico: hay que enseñar a unos alumnos, sencillamente. Dicho de otra forma: hay que desarrollar un *curriculum*. En esa situación hay que partir, al menos, de tres consideraciones.

1) *Condiciones de la situación donde se realiza.* La práctica institucionalizada es una realidad; se pueden plantear reformas pero en muy pocos casos se configura algo totalmente nuevo sin contar con lo que viene dado. Se actúa dentro de marcos y de tradiciones o rompiendo con ellas, con materiales determinados, con lugares posibles para la acción, con tiempos delimitados. Ahora bien, el carácter específico de cada situación es moldeable, transformable en alguna medida. No se dan situaciones totalmente abiertas, pero tampoco del todo cerradas. El edificio, la clase, el mobiliario, el horario, etc., son elementos de un escenario desde el que se actúa. Se pueden percibir como inexorables o alterables en alguna medida o aspecto.

2) *El curriculum demandado a los profesores y los materiales.* Los profesores tienen que poner en práctica acciones concretas para desarrollar el *curriculum* a través de procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ellos no se trata de estructuras complejas de objetivos y contenidos, teorías sobre el mismo o clasificaciones de tipos de contenidos o efectos de aprendizaje, sino demandas muy concretas que le presentan las guías curriculares, los libros de texto, o los paquetes de materiales elaborados para asignaturas o áreas concretas.

3) *Un grupo de alumnos por posibilidades y necesidades concretas.* La educación tiene que ver con procesos singulares, con sujetos de dinámicas idiosincrásicas, procedentes de un ambiente con unas condiciones, con una historia académica, con aprendizajes previos, etc. Todo aprendizaje, por lo general, surge de una interacción de lo nuevo con lo existente, por eso la enseñanza debe considerar el punto de partida de los alumnos. Hay que tomar en cuenta los estados particulares y las necesidades peculiares de individuos concretos, así como las subculturas a las que pertenecen. El diseño cerrado fuera de la práctica del profesor no sólo anula su capacidad profesional, sino que no podrá considerar lo que precisan los consumidores: los

alumnos. El pensamiento cientifista y los diseños altamente estructurados, muy determinantes, han buscado más el modelo universal como si fuese válido para todos, el alumno promedio y abstracto que no existe, la generalidad más que la singularidad.

Las determinaciones provenientes de estos tres ámbitos proponen a cada profesor un escenario desde el que él se cuestiona qué hacer, y ante el que cada uno responde con cierta peculiaridad. Puesto que en todo grupo de alumnos y situación esas demandas serían idénticas para los profesores, mientras que las respuestas individuales variarían, es obvio que la configuración del espacio problemático que cada cual se hace para sí y las respuestas que proporciona tienen un carácter singular. Los esquemas de diseño son idiosincrásicos para cada docente.

Las soluciones que el profesor da a la situación problemática dependen de cuatro factores que interaccionan entre sí:

a) *Los dilemas o posibilidades de la planificación.* El profesor tiene que decidir si hace un plan: para toda su asignatura, para una unidad concreta, para un contenido muy delimitado, para una actividad solamente, para una secuencia de éstas; si ha de ser una actividad muy estructurada o libre, de larga duración, breve, etc. El *diseño de unidades* es una de las planificaciones a la que los profesores conceden más importancia por ser la que ordena una parte significativa del contenido para un tiempo cómodo de manejar, manteniendo la actividad de los alumnos, su interés y la coherencia de la acción (CLARK y YINGER, 1979).

b) *Previsión global de metas* que pueden alcanzarse en una determinada situación. El profesor no se cuestiona detalladamente los objetivos concretos que puede lograr, pero, normalmente, tiene una cierta previsión general respecto de "para qué sirve lo que se va a hacer", qué se puede conseguir a grandes rasgos, a modo de anticipaciones de efectos de diverso tipo que tiene su enseñanza.

c) *Experiencia previa.* El profesor dispone de un repertorio de posibilidades y recursos fruto de su experiencia, y de lo que aprende de la de otros, que tiene en cuenta cuando diseña su plan de trabajo. El cúmulo y tipo de experiencia, así como el grado de estructuración crítica de ésta, condicionan el modo en que percibe la situación que tiene que afrontar, qué respuesta ofrece y los recursos que utilizará. La experiencia es fuente de recursos contrastados que dirige la acción con menos incertidumbre y ayuda a evaluar situaciones. Al tiempo, las rutinas afianzadas pueden ser un cómodo procedimiento para no buscar nuevas soluciones.

d) *Materiales disponibles.* Los diversos recursos de que disponga el profesor, no sólo las guías o los libros de texto, y su capacidad para aprovechar y buscar materiales fuera de los centros y de las aulas, le ayudan a poder plantearse unas actividades u otras. La misma experiencia que tiene y las ideas que le guíen le harán buscar materiales apropiados, más variados y atractivos para los alumnos.

La interacción de estas cuatro fuentes de dilemas y opciones llevará a la adopción de un plan para actuar en una situación y en momentos concretos, que, en forma de idea general, irá rehaciéndose a medida que se desarrolla; aunque seguramente las características globales del plan concebido al principio se mantendrán en sus líneas generales. El profesor precisa de un esquema sobre el que elaborará variaciones, pero manteniendo una línea general, seguramente más por economía de tiempo y de pensamiento que por coherencia, al ver así facilitada la acción. A fin de cuentas, los humanos no solemos poner en cuestión constantemente todo lo que hacemos. Unos docentes aplicarán esos planes más rutinariamente, otros vigilarán su puesta en práctica para atender a contingencias que se vayan produciendo e ir adaptándolos sobre la marcha, al ver las respuestas que dan los alumnos, y los irán enriqueciendo con aportaciones no previstas inicialmente; los menos tomarán anotaciones escritas del funcionamiento para tenerlas en cuenta en próximas decisiones o "ciclos de planificación" y comentarlas con otros compañeros.

9.3.2. LA UTILIDAD DEL DISEÑO PARA LOS PROFESORES

Desde una perspectiva práctica, la utilidad fundamental del diseño de los profesores reside en las razones siguientes:

1) Facilita el enriquecimiento profesional, al ser una actividad motivo de reflexión sobre la práctica y un esquema-guía flexible para una acción consciente de los profesores. Los diseños que son asumidos por ellos orientan la acción, dándose ahí la posibilidad de hacer más racional la práctica, orientarla a partir de ideas y al servicio de metas clarificadas. Dedicar tiempo laboral a esta actividad, asistirla con medios, centrar en ella programas de formación en ejercicio, ofrecer recursos y ejemplos, son formas de mejorar una faceta profesional que tiene incidencia en el desarrollo de la enseñanza, la *enseñanza interactiva* que llamó JACKSON (1975).

2) Antes de que se ponga en funcionamiento una actividad, un período de clase o una unidad didáctica, conviene decidir sus características generales. Sobre la marcha, cuando se desarrolla el plan, pueden cambiarse detalles y reorientar los procesos, pero las líneas maestras quedan planteadas desde el principio o, cómo mínimo, puede resultar mucho más problemático cambiarlas una vez que la actividad comienza su desarrollo. En el plan de los profesores se determina el escenario general de su actividad y la de sus alumnos, la distribución del tiempo dedicado a actividades y contenidos, una selección y una organización de éstos, los recursos de los que se echará mano, etc. Son parámetros de la actividad que se deciden, implícita o explícitamente, al realizar el primer diseño.

3) Los diseños que hacen los profesores son recursos para acercarse progresivamente a la práctica concreta, a las características de sus alumnos y a las condiciones del medio en el que trabajan. Es una actividad profesional en la que los docentes tienen que poner ideas, teorías, finalidades y experiencia en práctica. El diseño se convierte en un momento privilegiado de potencial comunicación entre el pensamiento y la teoría con la acción.

4) Los planes, asumidos como esquemas flexibles para actuar en la práctica, proporcionan seguridad al profesor. Así abordará con más confianza los aspectos inmediatos e imprevisibles que se le presentarán en la acción. El plan previo es lo que permite, paradógicamente, un marco para la improvisación y creatividad del docente. El plan delimita la práctica pero ofrece un marco de posibilidades abiertas (SALINAS, 1987). Un plan es algo que da continuidad a la actividad enlazando aspectos parciales del *curricu-*

lum, temas dispersos, actividades concretas. No sólo se logra de esa forma más coherencia, sino que también proporciona comodidad y economía profesional.

5) Los planes de los profesores obligan a la búsqueda previa de los materiales más adecuados que precisarán docentes y alumnos. Su selección se convierte en un proceso explícito de deliberación para elegir los más convenientes. Cuando el profesor no necesita planificar es porque depende de la experiencia rutinizada o de un material tan excluyente de otros como es el libro de texto, que le evita tener que pensar lo que hará, qué contenido impartirá, con qué orden, etc. Si planifica al margen de éste, lo puede aprovechar como un recurso, pero como uno más.

6) Los planes del profesor, discutidos y conocidos por los alumnos son una forma de comprometerlos en la actividad, comunicarles su sentido, proponiéndoles una lógica que no se legitima por la simple autoridad del docente, sino por su sentido. Lo mismo que el plan resultante del diseño es orientador de la práctica del profesor, lo es de la del alumno. Su orden, el desarrollo en pasos, la clarificación de acciones que realizar, los tiempos asignados, el uso de medios, la plasmación final del trabajo que se exija, etc., deberían también conocerlos los estudiantes.

7) Los diseños que hacen los profesores, plasmados por escrito y, si fuera posible seguidos de comentarios propios en un diario de clase y observados por otros en su realización, pueden ser un buen recurso de comunicación colegiada con otros compañeros, para transmitir y compartir experiencia profesional.

8) Si los diseños o programaciones son anticipaciones de la práctica y no exigencias burocráticas, son recursos para dar a conocer lo que se hace dentro de las aulas y de los centros. Si después de experimentados se valora su realización, serán un buen recurso para realizar una evaluación de los procesos educativos, con vistas a su mejora y búsqueda de apoyo, más que con afán de fiscalización.

9.3.3. DIMENSIONES DE UN MODELO PRÁCTICO

En esta perspectiva práctica no se dan fórmulas o "recetas" o modelos de comportamiento racional para que lo sigan los profesores. Se perciben como inútiles y contraproducentes para adaptarse a las situaciones y profesionalizar a los docentes. Las peculiaridades de cada contexto, de cada grupo de alumnos, de cada centro, las posibilidades de cada área curricular y de cada unidad de contenidos, el grado de desarrollo profesional de cada docente, hacen inviable todo modelo.

EISNER (1979, pág. 116 y ss), sugiere que en el diseño o creación de un *curriculum* lo importante no es tanto disponer de una fórmula, como considerar las dimensiones en torno a las que se plantean los problemas más relevantes, sin que deba seguirse una secuencia u orden determinado en la consideración de los aspectos que señala. Esas dimensiones son las siguientes: reflexión sobre finalidades, decisión de contenidos, determinación de actividades a las que se les presupone el poder de desencadenar una serie de procesos de aprendizaje, organización de los contenidos, decidir en qué forma

se presentarán éstos, cómo se recogerá la respuesta o el trabajo de los alumnos y de qué forma y cuándo se evaluará.

Desarrollaremos esas dimensiones añadiendo algunas más que completan los aspectos y dilemas que pueden surgirle al profesor cuando programa. La utilidad del pensamiento pedagógico no reside tanto en ofrecer pautas concretas como en proporcionar principios generales y clarificar los aspectos que determinan las prácticas para que se piense y después se actúe consecuentemente. Son dimensiones que los profesores se pueden cuestionar y en las que tomar direcciones y opciones muy diversas; a veces no son aspectos en donde el profesor se pare a pensar y decidir de forma consciente, o al menos no lo hacen todos. Pero no por pasar inadvertidos dejan de estar presentes en la práctica. Unas dimensiones son más relevantes que otras; en algunas se dispone de más libertad de opciones que en otras.

1) *Metas y objetivos*

Finalidades, metas, objetivos, propósitos, son términos que en castellano se intercambian para querer significar la intención de las acciones, su guía orientadora y el logro al que se aspira por hacer algo. Generalmente "finalidad" hace alusión a formulaciones más amplias, mientras que "metas" y "objetivos" se suelen referir a aspiraciones más concretas.

En la práctica educativa de cada actividad se desprenden pequeños o significativos logros para varios propósitos a la vez; o, dicho de otro modo, los objetivos concretos no se logran uno tras otro, sino que con el desarrollo de todo el *curriculum* se progresa hacia muchos de ellos simultáneamente, hacia unos más que hacia otros. Algunos de los efectos reales tienen que ver con los fines *pretendidos*, pero otros efectos son *colaterales* no buscados. Unos y otros pueden ser coherentes con lo que se pretende, pero también se logran efectos contrarios. En una determinada actividad se cultiva de un modo particular la sociabilidad, el aprendizaje intelectual, la actitud hacia el contenido, la disposición a seguir aprendiendo, los hábitos sobre lo que es correcto o inadmisible, las actitudes hacia el profesor, se busca el dominio de conceptos pero también se van desarrollando actividades.



Es necesario que los profesores mediten sobre esta multiplicidad de efectos, pero resultaría muy problemático que tuvieran que decidir su práctica considerando cada una de las consecuencias educativas previsiblemente derivadas de las actividades o tareas académicas. Elegimos métodos o actividades porque favorecen, presumiblemente, una línea de progreso determinada, pero precisando previamente los objetivos no se deducen estrategias prácticas para los profesores. Éstos resuelven la toma en consideración de las finalidades concretas en la acción -otra cosa es la reflexión sobre fines más generales- al tiempo que tienen que decidir los contenidos y la actividad. Es importante reflexionar sobre la finalidad que nos orienta y ser sensibles hacia todos los efectos que colaboramos a que se produzcan, pero eso no significa que los fines u objetivos deban estructurarse ni antes de considerar las actividades o materia de estudio, ni al margen del contexto en el que se actúa, ni pretender que sean definidos con precisión.

Las taxonomías o clasificaciones de objetivos tan divulgadas pueden servir para distinguir efectos educativos y ayudar en esa reflexión, lo que no quiere decir que esos objetivos se consigan por separado. Por esta razón em-

pecinarse en distinguir, precisar y clasificar objetivos suele ser tan poco útil para los profesores, dado que sus preocupaciones fundamentales no son prioritariamente ésas, sino las referidas al contenido, contexto, actividad y medios que utilizar, en las que hay que introducir la reflexión de los fines a los que sirven.

A partir del esquema tyleriano se ha divulgado una especie de orden o secuencia en la toma de decisiones que postula que los profesores partan de la declaración previa de objetivos. Lo cierto es que ellos no operan de ese modo (CLARK y PETERSON 1990; GIMENO, 1982 y 1988; SALINAS, 1987; YINGER, 1977). La explicación es obvia: aparte de que no es ésta su preocupación práctica relevante, si en la acción se produce la simultaneidad de efectos señalada, les resultaría difícil decidir actividades para objetivos concretos. El profesor en su práctica real sigue una dirección, camina invariablemente hacia metas, aunque no siempre tenga conciencia de ello. Conviene que reflexione sobre ellas y contraste las consecuencias de lo que hace con los fines u objetivos que dice perseguir, pero es poco práctico para él empezar por decidir objetivos.

"El establecimiento de objetivos o los principios teóricos no son prácticos, en principio, porque no especifican una actividad que introduzca el contenido de tales propuestas en la práctica" (Deakin University, 1985a, pág. 29).

2) Acotar contenidos y dosificarlos

El *curriculum* es una selección de cultura y en su desarrollo los profesores, junto a los medios didácticos, como los textos y guías del profesor, ponderan los contenidos que se deben tratar en las tareas académicas. Las directrices administrativas sobre los *curricula*, aunque sean exhaustivas, no proponen ni imponen el contenido preciso de temas, tópicos, aplicaciones y ejemplificaciones que, día a día, serán objeto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, tal precisión la hacen los libros de texto. Mientras los profesores no dominen el contenido cultural que están llamados a transmitir, tendrán que depender de las opciones que otros tomen por ellos en este aspecto. El desarrollo de cualquier tema o unidad implica seleccionar informaciones que proponer al alumno, ordenarlas -lo que exige saber apreciar el valor de un contenido dentro del contexto de la especialidad a que pertenezca-, conocer algo su evolución histórica, relacionarlo con las derivaciones que ha tenido en otros campos, posibles aplicaciones a la vida cotidiana, etc. Eso sólo es posible a partir de un cierto nivel de dominio cultural en el profesorado. Poder diseñar el *curriculum* exige competencia en sus contenidos.

Esta labor de selección en la concreción es de trascendental importancia, puesto que no se elige entre elementos u orientaciones equivalentes desde un punto de vista epistemológico, educativo y social. En la decisión del contenido están presentes orientaciones epistemológicas importantes relativas a un área o tema definido, como es el seguir una determinada concepción de la historia o de la lingüística, por ejemplo, u optar por la posición de que el conocimiento es algo objetivo o construido dentro de una trama de intereses sociales y de los propios especialistas. Las decisiones en la selección afectan también a la elección de si han de potenciarse o no las rela-

ciones con los problemas cotidianos, las aplicaciones tecnológicas, las preocupaciones sociales. Estas opciones se valoran también desde posiciones pedagógicas y psicológicas sobre el aprendizaje y la enseñanza, el respeto a los intereses del alumno, etc.

Al concretar contenidos se eligen componentes de desigual valor para entender un área del saber o de cultura: la estructura interna de un área, principios o leyes generales, procedimientos de investigación en esos contenidos, hechos y conceptos aislados. En la teoría sobre el *curriculum* tiene una larga tradición la distinción de aprendizajes de tipo intelectual, hábitos prácticos o habilidades de comportamiento, adquisición de valores y creación de actitudes. TABA (1974) diferencia las siguientes categorías de contenido: ***conocimientos*** (hechos, ideas y conceptos), ***pensamiento reflexivo, interpretación*** de datos, ***aplicación*** de hechos y principios, ***razonamiento*** lógico, ***valores*** y ***actitudes, sensibilidad, sentimientos*** y ***habilidades***.

La precisión y delimitación de contenidos están muy relacionadas con la disponibilidad de tiempo para desarrollarlos. El tiempo escolar es siempre insuficiente frente a una cultura amplia que está sometida a un crecimiento exponencial de los conocimientos. Frente a este hecho caben dos opciones fundamentales : tratar de un modo superficial muchos aspectos, progresando aparentemente, con rapidez por programas sobrecargados, o detenerse en algunos de ellos que resulten sustanciales y formativos, para dar oportunidad a que los alumnos gusten de algo que entienden más porque lo captan mejor en todas sus facetas y sobre lo que se tiene oportunidad de realizar diversas actividades. La práctica dominante parece haber optado por la primera solución. Bastaría con que los profesores aplicasen una prueba de recuerdo al comienzo de cada curso sobre los contenidos tratados el año anterior para tomar conciencia de la inutilidad de tal opción.

Una vez resuelto este dilema en una de las dos direcciones hay que repartir el contenido en el tiempo escolar de acuerdo con la importancia que se le conceda a cada unidad o tema para racionalizar la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno. Parece algo superficial de recordar, pero es muy frecuente que en distintos momentos del año escolar el ritmo de tratamiento de los temas sea muy desigual, con apresuramientos hacia el final, que para el alumno coinciden con el momento de mayor presión de la evaluación.

3) Organización del contenido

Como vimos, el marco general para organizar el contenido le viene dado al profesor en buena medida, por la parcelación previa de áreas curriculares y determinación de especialidades en los docentes. En la organización de los contenidos se tiene que abordar dos tipos de opciones: los *referentes* en torno a los que se agrupen el contenido (en temas, unidades didácticas o "lecciones") y la *secuencia* u orden de los mismos.

Cuando, como ocurre con la enseñanza primaria, es un único profesor el que desarrolla diversas áreas curriculares con unos mismos alumnos, tiene en sus manos mucha más libertad de organizar y ordenar los contenidos, relacionando los aprendizajes de varias áreas o dentro de cada una. Cuando los profesores son especialistas de área o asignatura, sólo la planificación conjunta puede tratar de mitigar las fronteras entre el conocimiento y la parcelación consiguiente del aprendizaje de los alumnos. A partir de esa primera e

importante determinación, el ámbito de autonomía que resta a los profesores es sustancial; un margen de decisiones que suelen ocupar los materiales que estructuran los contenidos al proponer cómo organizar lo que se va a aprender, en torno a qué unidades se agrupará, qué irá antes y qué después. Hay libros de texto que hasta sugieren la distribución de temas a los profesores por trimestres.

La ordenación de los componentes del *curriculum* dentro de un área y la relación entre ellas es una constante en la didáctica, promovida por la intención de que la selección de piezas que es todo *curriculum* tenga una coherencia para quien las debe asimilar. A través de la organización de los contenidos se pueden tomar en cuenta los grandes centros de interés del alumno y dar coherencia a los retazos de cultura deshilvanados que, de lo contrario, carecerán de sentido intelectual y educativo. En la historia del pensamiento y de la práctica pedagógica, la preocupación por la integración del aprendizaje -de los contenidos, por tanto-, aparece como alternativa y como reacción a la lógica de la especialización progresiva del conocimiento y de su clasificación en parcelas, asignaturas o especialidades desconectadas (PRING, 1976).

La integración del saber es algo que sucede en la mente de los individuos (TABA, 1974, pág. 392), pero puede facilitarse externamente con una presentación de los contenidos más acorde con esa intención. Por tanto es necesario plantearla cuando se diseña el *curriculum*. La integración pedagógica del conocimiento no anula el orden lógico entre saberes o el orden construido dentro de cada disciplina, sino que lo subordina a la pretensión de su integración. No quiere decirse, pues, que se vaya a descuidar la lógica de las conexiones que existen entre los temas, conceptos o partes específicas, sino que, teniéndolas en cuenta, se busca presentar los contenidos de la forma más adecuada para un aprendizaje significativo, interesante y que muestre la mayor cantidad de relaciones posibles entre componentes, con problemas reales y aplicaciones a la vida cotidiana, dando lugar a experiencias variadas.

En la búsqueda de soluciones se aprecian dos líneas de trabajo: una de tipo didáctico que ha facilitado fórmulas prácticas válidas para los profesores y para los contextos reales de enseñanza a través del diseño de proyectos curriculares y de unidades didácticas, plasmadas en materiales y guías para profesores; otra, ligada a la investigación sobre procesos y secuencias de instrucción, que busca proporcionar modelos de pasos estructurados para lograr objetivos de enseñanza, una vez analizado el tipo de aprendizaje que implica cada elemento de los contenidos. A medida que en esta tradición científica de investigación se vayan abordando aprendizajes más complejos, más aplicaciones se derivarán al diseño del *curriculum*. No obstante, los fines generales de la educación y la complejidad del conocimiento escolar, que engloba procesos de aprendizaje también complejos, hacen difícil la pretensión de dividirlos en ordenaciones precisas; por eso, la primera línea de investigación sigue siendo la más útil para los profesores y la que hay que primar en el intento de organizar los *curricula*.

Tres criterios básicos, en ocasiones combinados, se han utilizado en la historia de la didáctica para diseñar el *curriculum* y la enseñanza con la pretensión de dar coherencia a la selección de contenidos:

a) Seguir la lógica de las conexiones y dependencias entre elementos de una materia o área (caso de la dependencia de conceptos en matemáticas, secuencia cronológica en historia, agrupaciones conceptuales) cuenta con toda la trayectoria académica de la enseñanza superior y secundaria, y con implantación importante en la enseñanza primaria. Tradición apoyada por el predominio de métodos expositivos que siguen esa secuencia. Caben opciones lineales, en las que cada tema o tópico sigue a otro y no se vuelve a ver; o bien secuencias cíclicas (*curriculum* en espiral).

b) Ordenar contenidos en agrupaciones relacionadas con intereses de los alumnos o con problemas llamativos que desencadenen una investigación y permitan concentrar en torno a ellos contenidos diversos de una o más áreas (globalizaciones en *centros de interés* del alumno, *proyectos* que en torno a problemas e investigaciones relacionan contenidos y actividades diversas, *unidades interdisciplinares*, etc.). Contar con los intereses no significa hacer un *curriculum* "a la carta" según las motivaciones muy particulares de un grupo de alumnos en un lugar concreto, pues ello supondría estar constantemente rehaciendo todo, sino partir de intereses generales, de acuerdo con la edad, capacidad de comprensión y contexto, de suerte que la experiencia acumulada por los docentes en este sentido sea aprovechable en otros momentos y por otros profesores. La ciencia, por ejemplo, se puede ordenar en torno a temas como: "Más allá del ojo humano: la óptica", "Física de los instrumentos musicales", "La electricidad y las comunicaciones".

c) Responder a problemas o intereses sociales relevantes (la guerra y sus consecuencias, la contaminación ambiental, etc.). Soluciones de organización apoyadas exclusivamente en el primer criterio dejarán fuera, de modo inevitable, cantidad de exigencias del *curriculum* reclamado por la educación general en la enseñanza obligatoria.

Las fórmulas básicas que más se han utilizado han sido la elaboración de *unidades didácticas*, *módulos* o enseñanza por *tópicos* que agrupan conocimientos y requieren la realización de actividades congruentes. Primero surgieron en la enseñanza primaria y, posteriormente, en la enseñanza secundaria obligatoria (TANN, 1990; WARWICK, 1987). La intencionalidad ha sido: a) favorecer la motivación respetando una cierta lógica de los contenidos, b) reclamar la colaboración de profesores y especialistas diversos en la ordenación de lo que hay que enseñar para favorecer la integración del aprendizaje, c) conectar los contenidos con actividades prácticas, métodos más variados y utilización de materiales diversos, d) potenciar fórmulas alternativas de organización escolar, como el trabajo a diferente ritmo en los alumnos, e) regular mejor el tiempo del calendario y de los profesores, estableciendo períodos de desarrollo de duración intermedia.

En la ordenación e impartición de los contenidos, sea cual sea la forma de agruparlos que se elija, ha de seguirse una determinada secuencia. Problema que es necesario abordar a muy diferentes niveles: se puede plantear la secuencia de asignaturas o materias, de grandes bloques, de temas específicos, de grupos de conceptos, de principios, habilidades específicas. Los problemas y soluciones que se plantean en cada caso son diversos.

Puede optarse por una secuencia lineal, lo que nos remite a una imagen acumulativa del aprendizaje, en la que un concepto o tema sigue a otro, con posibles ramificaciones en paralelo. Existen otras metáforas amparadas

también por teorías del aprendizaje que postulan el que muchos aprendizajes humanos no son tanto procesos acumulativos lineales como diferenciaciones progresivas de realidades o conjuntos complejos captados primero en sus rasgos generales para después ir viendo matices, aspectos más específicos. En esta perspectiva se sitúan las secuencias en espiral: ir abordando unos mismos temas desde perspectivas cada vez más complejas.

No hay fórmula ideal ni un único criterio para hacerlo. Dentro de un área curricular las formas de organizar sus contenidos en unidades didácticas, módulos o temas son innumerables. POSNER y STRIKE (1976), diferenciando más los tres criterios que hemos señalado, sugieren cinco posibilidades para realizar secuencias de contenidos muy delimitados:

a) Secuencias que tienen como referencia el *mundo real*. El contenido reflejará las relaciones espaciales, temporales o entre atributos físicos que se producen en el mundo real: partes de las plantas siguiendo una disposición en el espacio, acontecimientos históricos producidos secuencialmente en el tiempo, ordenación de objetos por cualidades físicas, como la dureza, etcétera.

b) Secuencias de *relaciones conceptuales*. Son organizaciones de conceptos según las relaciones y dependencias entre ellos, siguiendo una estructura lógica. Para lograr el dominio de uno se precisa entender otros con anterioridad. Es el orden basado en las disciplinas.

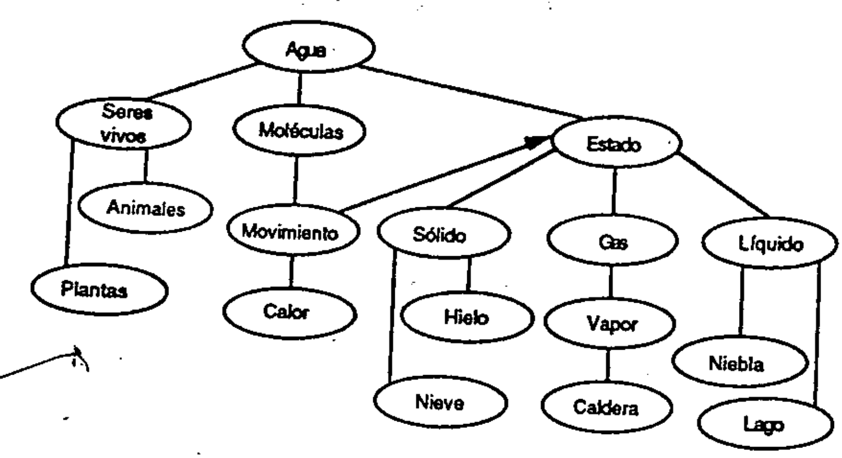


Figura 13: Mapa conceptual referido al agua. (Novak, 1988, pág. 34.)

c) Secuencias ligadas a procesos de *indagación*. Se derivan del proceso de generación, descubrimiento o verificación del conocimiento. Reflejan la lógica de la metodología interna de cada área de contenido o de pensamiento.

d) Secuencias *psicológicas de aprendizaje*. Su argumento es que la naturaleza de la materia o del conocimiento no es lo importante, sino el encadenamiento de diferentes tipos de aprendizaje para alcanzar otros más complejos. En este caso están las tipologías de aprendizajes como la de GAGNÉ (1975 y 1979) o AUSUBEL (1973) antes mencionados. El orden de componentes considerando su grado de dificultad, internalización, requisitos, experiencia anterior, etc., son ejemplos de estas secuencias.

e) Secuencias relacionadas con la *utilización del aprendizaje* en contextos sociales, profesionales o personales. Es el caso de los centros de interés, los proyectos en torno a problemas sociales y actividades de la vida cotidiana.

Como instrumento de clarificación del contenido y de las relaciones entre las partes del mismo, tanto para los profesores como para los alumnos, pueden utilizarse *mapas conceptuales del contenido* en los que representar las relaciones de dependencia del significado entre componentes diversos de la unidad de enseñanza (NOVAK, 1988; WHITE y GUNSTONE, 1992). De esa forma se evidencian las relaciones lógicas que habrá que tener en cuenta en el desarrollo de un módulo (no se pierde, pues, la perspectiva lógica), pero sin restar libertad para abordar contenidos en diferente orden, con ejemplos y actividades diversas, etc.

4) Atención a objetivos comunes

Las declaraciones sobre la importancia de objetivos educativos (sensibilidad ante problemas sociales, hacer creadores a los alumnos, ...), habilidades (manejo de medios bibliográficos, clasificación de la información, etc.) o actitudes que fomentar (tolerancia, cooperación) que no tienen que ver con un área o asignatura concreta o no sólo con una de ellas, se quedan en expresiones retóricas si no se consideran en el trabajo cotidiano que compete a todos los docentes. En tanto que para los profesores el contenido curricular propio sea el de su materia y no la educación general del alumno, las tareas no tendrán en cuenta esas otras preocupaciones, que, paradójicamente, confieren relevancia a la educación. Los objetivos comunes se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a esos objetivos transversales del *curriculum*, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad.

5) Decidir tareas u oportunidades de aprendizaje

Los objetivos y contenidos por sí mismos, aunque sean explícitamente declarados, no son el *curriculum* real; hay que desarrollar prácticas para que puedan hacerse realidad. Aquí reside uno de los retos fundamentales de lo que EISNER (1979) llama la *imaginación educativa*. Es precisa una interacción del estudiante con el contenido para que de ella se deduzcan consecuencias educativas, pues de esa interacción dependen los posibles efectos educativos. El conocimiento escolar está mediatizado, como hemos resaltado en otro momento, por la situación institucional de enseñanza, que es definida, desde el punto de vista didáctico, por las actividades. En esa mediación se condicionan los procesos y resultados del aprendizaje porque se determina qué experiencia tendrá el alumno. El ambiente general de la enseñanza y las actividades específicas que se emprendan deben subordinarse al análisis de su capacidad para crear un ambiente que pueda despertar procesos educativos convenientes. El *curriculum* real para los alumnos queda encerrado en lo que hacen mientras están en las aulas, en cómo rellenan el tiempo esco-

lar, como decía BERNSTEIN. Es el trabajo académico el responsable más inmediato de como el *curriculum* se convierte en experiencia para los alumnos (BROPHY y ALLEMAN, 1991; DOYLE, 1986b).

Aparte de condiciones generales, como la disposición del espacio, de los materiales, el clima de clase, y la estimulación de los alumnos, el ambiente más inmediato para ellos y para los procesos de aprendizaje son las *tareas* que les implican con el contenido y despiertan una dinámica peculiar de relacionarse con él. Al realizar actividades o tareas el alumno lee, comprende, asimila, relaciona, se expresa, observa, analiza, discute con otros, aplica, construye algo, etc., y a través de todo ello aprende de una determinada forma.

Y esa es la preocupación fundamental de los profesores, aunque se deba también a otras razones. En contra de la lógica del modelo de TYLER, los profesores no parten de la clarificación, precisión o clasificación de objetivos, sino que buscan prioritariamente las actividades que rellenen el tiempo, hagan funcionar al grupo de alumnos y desarrollen el *curriculum*. Actividades y contenido son los elementos más relevantes en la representación que el docente se hace de los problemas que deberá resolver cuando planifica (PETERSON, MARX y CLARK, 1979; SALINAS, 1987; SHAVELSON y STERN, 1983; ZAHORIK, 1975). De ahí la importancia para el profesor de disponer de un repertorio de tareas, saber elegir las más adecuadas y estimulantes, disponer de alguna valoración sobre las posibilidades que tienen, establecer secuencias coherentes entre las mismas y saber desarrollarlas en las condiciones reales y con el grupo de alumnos (GIMENO, 1988).

Relatar un listado suficiente de las actividades que pueden realizarse en las instituciones escolares, o fuera de ellas pero relacionadas con los aprendizajes escolares, es una tarea imposible, pues se trata de resumir la experiencia metodológica acumulada históricamente por los profesores en las instituciones educativas. Una experiencia que cualquier profesor creativo puede moldear personalmente y enriquecer. Tampoco es fácil hacer una clasificación de las mismas ofreciendo prototipos de las categorías que se determinen. Los métodos pedagógicos son respuestas prácticas a situaciones y en contextos, donde se manifiesta la creatividad de los docentes. La multiplicidad de dimensiones que se entrecruzan en las tareas, la diversidad de las mismas de acuerdo con el área curricular en la que vayan a realizarse hacen difícil establecer alguna tipología general de utilidad para cualquier profesor.

Criterios más relevantes para analizar y seleccionar actividades:

• *Coherencia con los fines generales* de la educación, de acuerdo con el nivel y especialidad que se curse.

• Capacidad para extraer las *virtualidades educativas genuinas de un área* o asignatura. Hay tareas más propias para un área que para otras.

• Papel que desempeña el alumno y *procesos* de aprendizaje estimulados por la actividad o tarea: memorístico, comprensión significativa de lo que se aprende, integración de informaciones, expresión personal, estímulo a la originalidad, resolución de problemas, confección de materiales o instrumentos; etc.

• *Motivación* que suscita en el alumno, como una garantía indirecta de la implicación personal en el aprendizaje, generación de actitudes positivas y de continuidad de los efectos previsibles.

• *Globalidad* de efectos que pueden desprenderse de su realización: intelectuales, afectivos, sociales, progreso en habilidades, etc. Dimensión que, a su vez, depende de la capacidad de la actividad para desarrollar un trabajo más completo de los alumnos y de cuándo se abordan contenidos relevantes que aglutinan ideas fundamentales en vez de retazos poco significativos.

• *Grado de estructuración* o directividad del trabajo del alumno. Cualquier tarea propone un patrón de comportamiento al estudiante. El grado de madurez, los conocimientos previos y los hábitos de trabajo obligan a analizar la adecuación entre la directividad que propone una tarea y las posibilidades del alumno. Es de suma importancia para el estudiante tener claro si se permiten opciones diversas. Cuando esto no sea posible, porque la tarea presente un curso de acción y un producto esperado bastante definido, o porque el profesor imponga una determinada norma en el proceso y/o producto de la tarea, la clarificación del plan de acción en cada una de ellas es de suma importancia para la seguridad del alumno.

• *Papel del profesor* exigido por el desarrollo de las actividades para determinar la secuencia en que se presentarán éstas y analizar si es posible su realización en unas determinadas condiciones. Hay tareas que el profesor prepara con poco esfuerzo, mientras que otras comportan bastante más atención previa. Una tarea con unos alumnos le exige plena dedicación, mientras otras pueden permitirle realizar actividades en paralelo con diferentes subgrupos. La estructura de tareas tiene que acomodarse a las condiciones laborales de los profesores y sus recursos personales, de lo contrario no podrán realizarse.

• *Clima* que fomenta la actividad entre alumnos y entre éstos y los profesores; si estimula la independencia personal, la cooperación o la competencia.

• *Condiciones organizativas*. Las tareas exigen unas determinadas condiciones organizativas de espacio, tiempo y recursos. Si no se dispone de ellas o no se cambian las existentes, éstas son inviables. Por eso las actividades dominantes son las que mejor se acomodan a la organización escolar existente (espacios, tiempos del horario, mobiliario, servicios del centro, etc.). Modificar los métodos para que cambie el proceso de aprendizaje exige alterar la organización, tal como vimos en otro momento. La pobreza de los procesos de aprendizaje está ligada al predominio de unas tareas ajustadas a un ambiente que suele permitir pocas variaciones, centrado en el uso de libros de texto desde un pupitre, con pocas posibilidades de observar cosas y fenómenos fuera del ambiente del aula o manejar materiales más estimulantes, nuevas tecnologías, etc.

• *Gestión y secuencia de tareas*. Las tareas sin relación entre sí generan aprendizajes "entrecortados" con poca coherencia. Para que la acción global tenga un sentido, las partes de esa acción -tareas más específicas- tienen que guardar entre sí una relación. Lo que, indudablemente, vendrá favorecido por una estructura globalizada del contenido. La secuencia de tareas tiene que ver con la necesidad de que el trabajo realizado en una de ellas tenga que ser previo o no al realizado en otra (el trabajo individual suele preceder al trabajo en grupos, por ejemplo). EISNER (1979) habla de dos modelos al

respecto: a) El modelo de escalera. En éste se supone que unas actividades son necesarias antes de las posteriores, siguiendo una ruta muy definida, como si hubiese destrezas que se poseen al comenzar el proceso y otras al salir. b) El modelo de "tela de araña". Aquí se provee de proyectos, materiales y actividades varias de cuyo uso se derivarán diversos resultados entre los estudiantes. ¿Qué modelo es adecuado? Depende de la visión que se tenga de lo que debe ser la educación, pero el segundo es seguido más comunmente por los profesores.

Otro aspecto de la secuencia es el carácter simultáneo o sucesivo de las tareas. En la primera opción, en una clase pueden realizarse diferentes trabajos por distintos subgrupos de alumnos; en el segundo, todos los estudiantes hacen el mismo antes de pasar a la actividad siguiente. La realización simultánea es una posibilidad para favorecer la individualización, pues permite ritmos de trabajo distintos y actividades diversificadas; lo que requiere que existan tareas bien diseñadas previamente que posibilite el quehacer dirigido por la estructura de la tarea, hecha pública, y no por la dirección constante del profesor.

RATHS (1971) propone una serie de principios o criterios para seleccionar y ponderar el valor educativo de las actividades:

1. Que la actividad permita al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla. Es más importante, por ejemplo, que el estudiante pueda elegir entre fuentes de información que permitirle decidir en la dimensión de cuándo desarrollará una actividad: ahora o más tarde.
2. Una actividad es más sustancial que otra si facilita desempeñar al alumno un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor.
3. Una actividad que permita al alumno o le estimule a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales, es más importante que otra que no lo haga. Implicarse en temas que plantean la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, etc., es más rentable que tratar tópicos sin cuestionarse problemas de importancia.
4. Una actividad tendrá más valor que otra si implica al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales, y no sólo pintando, escribiendo, narrando, etc.
5. Una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella a alumnos con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir, no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.
6. Las actividades que estimulan a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias son más valiosas que las que no establecen continuidad entre lo estudiado previamente y las nuevas adquisiciones.
7. Las actividades tendrán más valor educativo si exigen que los estudiantes examinen temas, o aspectos de los mismos, en los que no se suele detener el ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz, etc.
8. Las actividades que obligan a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica, que pueden suponer salirse de caminos muy transitados y probados socialmente, tienen mayor potencialidad que las que no entrañan riesgo.
9. Una actividad es mejor que otra si exige a los alumnos que escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales, en vez de aparecer como meras "tareas a completar", sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo, efectuándolas de una vez para siempre.

10. Las tareas que comprometen a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho, sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis, son más importantes que las que ignoran la necesidad de esa regulación.
11. Las actividades que dan oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados son más adecuadas que las que no ofrecen esas opciones.
12. Una actividad es más valiosa si permite la acogida de intereses de los alumnos para que se comprometan personalmente.

6) La presentación del contenido y los materiales

> "Los diseñadores del *curriculum* pueden aprovechar intencionadamente la variedad de modalidades que los seres humanos utilizan para conceptualizar y experimentar el mundo, así como para expresar lo que han aprendido sobre él" (EISNER, 1979, pág. 129).

Buena parte de los contenidos del *curriculum*, especialmente los que tienen como metas aprendizajes de tipo intelectual, necesitan un soporte sobre el que los alumnos realizarán actividades. En otro momento comentamos que el *curriculum* era el texto que representa la cultura que se va a reproducir o recrear y eso requiere materiales que hagan de intermediarios portadores de mensajes. Si la actividad es condicionante de la experiencia de aprendizaje, los materiales lo son de aquélla, pues establecen las formas posibles en que el estudiante se encuentra con lo que va a aprender. El recurso más utilizado es el lenguaje hablado o escrito, pero a través de otros medios también el conocimiento y la sensibilidad se construyen, almacenan y expresan. Captamos a través de las palabras -escritas o habladas-, de otros signos, a partir de fórmulas, de gráficos, de imágenes fijas, de películas, de modelos, del trato directo con cosas, etc. La multiplicidad de registros que se utilizan cuando se codifica nuestra experiencia enriquece el conocimiento humano y las posibilidades de expresarse; utilizar los instrumentos que median entre los alumnos y la cultura contribuye a mejorar la comunicación intelectual y la sensibilidad con los demás, con el mundo, con el pasado, etc.

Mientras la experiencia de aprendizaje directo con las cosas y las personas es rica en la vida cotidiana utilizando varios de esos registros, dentro de la enseñanza institucionalizada se empobrece enormemente. Hasta el medio de comunicación por excelencia, que es el lenguaje, queda anquilosado. La palabra hablada que no sea la del profesor es frecuentemente penalizada o queda muy sometida a las pautas de disciplina; la expresión gráfica se anula progresivamente a medida que se asciende por la escolaridad, o queda reducida a sus mínimas posibilidades, convertida en asignatura; la experiencia vital, cultural o profesional que no sea la del profesor no tiene cabida en las aulas; la fotografía se cuela a través de los rellenos al texto escrito en los libros *de texto*; la diapositiva puede servir al profesor de historia, pero no al de lengua; el cine documental se recibe en los hogares pero en las aulas no se aprovecha; el vídeo es un entretenimiento familiar infrautilizado en la enseñanza para acercarse a la realidad y experiencia de otros; y puede que llegue a pasar lo mismo con los ordenadores.

Nunca las técnicas de reproducción y toda la tecnología de la comunicación divulgaron tantos medios de expresar ideas y mensajes bajo distintas formas, ni sus comunicados alcanzaron a tantos hombres, mientras la insti-

tución escolar sigue aferrada a la forma de producción de los copistas. El debate de los *materiales* didácticos y de las nuevas tecnologías entra en la escolaridad antes como contenido de talleres y de actividades paracurriculares -nuevas asignaturas a fin de cuentas, aunque innovadoras- que como medios para utilizar en cualquiera de las preexistentes. Cuando se incorporan, es frecuente que lo hagan al servicio de la metodología dominante, como recursos más para uso del profesor.

Si bien es cierto que el docente se ve limitado por la estructura escolar que poco facilita la disponibilidad de usar con fluidez nuevos recursos, lo cierto es que de él depende la posibilidad de localizarlos, rentabilizarlos, comunicarlos a otros. Algo que no será posible mientras no se cuestionen las tareas académicas más asentadas, porque las pautas de uso de ciertos materiales están ligadas a la forma de organización de la actividad en el centro y a la metodología dominante en las aulas. Cuestionar el papel que desempeñan los medios es discutir la actividad a la que sirven y viceversa.

Un ejemplo de ello es que un material, como es el caso del libro de texto, cuya decisión queda en manos de los profesores, es muy poco discutido por ellos, porque en torno a su uso está organizada buena parte de una metodología que no se cuestiona al mismo tiempo.

> "Cuando una escuela (...) adopta un libro de texto en ciencias sociales, ciencia o matemáticas, ese libro, de hecho, define una parte significativa del contenido que los alumnos estudiarán. Los libros de texto en esas áreas también contienen sugerencias de actividades suplementarias para estudiantes y profesores, y de ese modo definen lo que harán los estudiantes en las clases. Además, las guías del profesor que acompañan a muchos libros de texto le proporcionan orientación respecto de las preguntas y temas que pueden tratarse en una discusión, y hasta contienen las pruebas que pueden utilizarse para comprobar si los alumnos han aprendido lo que los libros de texto enseñan" (EISNER, 1979, pág. 114).

Los editores de materiales son las figuras más influyentes en el desarrollo del *curriculum*. Los libros de texto no son por sí mismos el *curriculum*, pero son elementos muy decisivos en la concreción de éste, de ahí que su elección sea decisiva en el comienzo de un curso o de un ciclo de enseñanza.

7) Producción exigida al alumno

Para muchos profesores, que los alumnos aprendan viene a significar que aprovechen el trabajo académico, lo que equivale a que realicen las actividades asignadas. Si el estudiante efectúa esas tareas, "ha cumplido". Para cerciorarse de la eficacia del cumplimiento se suele exigir, comúnmente, un tipo de producción donde quede plasmado el trabajo. Si el horario escolar no deja tiempo suficiente, se pide que el alumno lo realice en casa. Sus producciones se utilizan en muchas ocasiones como formas de comprobación del aprendizaje (redactar, resúmenes de textos, realización de ejercicios). Como veremos en otro capítulo, la posibilidad de una evaluación continua para los profesores está en el seguimiento de esos trabajos. Pero su valor fundamental reside en ser parte sustancial de la actividad de aprendizaje. Un resumen, un ensayo, una representación, son requisitos y motivos de aprendizaje. La pobreza de medios y formas de comunicar el

contenido a los alumnos va ligada a una paralela restricción en las producciones o trabajos de éstos. Una actividad dará más posibilidades a la mediación que hace del aprendizaje si da lugar a utilizar más medios de expresión en los alumnos.

8) La consideración de las diferencias individuales

Ya hemos visto las respuestas que a esta preocupación pueden y deben darse desde los otros dos ámbitos de diseño antes tratados. No obstante, es el profesor quien se encuentra con el alumno concreto. Las fórmulas organizativas favorecen o entorpecen las opciones del docente, pero no acaban de resolverle del todo el problema.

La búsqueda de métodos específicos para cada alumno o para un tipo con unas características concretas, o la elaboración de materiales adaptados a las necesidades del estudiante en particular están fuera del alcance de los profesores en condiciones normales. Es posible dentro de una enseñanza tutorial -un profesor para un alumno- que sólo puede ejercerse en momentos muy puntuales de su jornada laboral. Puede servir para casos muy específicos, en tratamientos de dificultades de aprendizaje, pero no como relación didáctica normal con el grupo de alumnos. En las condiciones de trabajo de los profesores la respuesta a las diferencias "normales" ha de hacerse con otras estrategias: con una organización flexible del trabajo que permita la expresión de las peculiaridades y una atención diversificada a los estudiantes dentro del grupo-aula.

La individualización debe ser abordada didácticamente apoyándose en las estrategias siguientes:

a) Recogiendo el principio de que únicamente la variedad puede dar más fácil acogida a las variaciones entre los alumnos, es preciso que las tareas no sean siempre las mismas ni idénticas para todos. De ese modo se favorece la diversificación, dado que cada actividad representa diferente forma de relacionarse con el contenido, distinto aprovechamiento de materiales, peculiares presentaciones del contenido y singulares producciones de trabajo.

b) Disponer de unidades de trabajo estructuradas y fáciles de seguir independientemente por los alumnos, liberando al profesor para atender a los que presenten dificultades u orientar tareas que se realicen simultáneamente en un mismo grupo. La individualización por este camino es posible en tanto se disponen de materiales de autoinstrucción: fichas-guía para realizar trabajos, proyectos estructurados que desarrollará el alumno, "paquetes de enseñanza" como los que se utilizan en el aprendizaje de idiomas, enseñanza asistida por ordenador, etc. El trabajo realizado a partir de un plan permite que los alumnos con distintos ritmos de aprendizaje actúen en un mismo ambiente.

c) Diferenciaciones en el estudio de temas o en partes de los mismos, con distintos desarrollos para alumnos aventajados e intensificación para retrasados. El *curriculum* obligatorio no tiene que ser necesariamente idéntico para todos, como ya vimos en su momento. Si cada uno no puede leer toda la literatura, ¿por qué no dejar opciones de lectura?, por ejemplo. Una vez que todos dominan unos conceptos básicos se puede facilitar que diferentes subgrupos y/o individuos desarrollen más ciertas partes específicas, pudiendo aprovecharlas después en sesiones conjuntas. Los trabajos prácti-

cos permiten también que los alumnos aprovechen recursos propios distintos unos a otros. Incluso deberían preverse momentos o tareas específicamente dedicadas a que los alumnos se autorregulen y vayan aprendiendo a seguir el *trabajo independiente* que será el que, a la larga, favorece la expresión individual.

d) Distribución del tiempo del profesor entre subgrupos de alumnos o con algunos de ellos en particular, para lo cual se requiere que el trabajo esté previamente estructurado. El aprendizaje autónomo libera al profesor para distribuir su esfuerzo entre alumnos con dificultades o carencias, por ejemplo. Las tareas simultáneas con trabajo autorregulado permiten al docente repartir su tiempo y atender diferencias dentro de su clase.

e) La distribución de alumnos para trabajos en pequeños grupos, que pueden versar sobre distintos temas o partes de una misma unidad, permite también la diferenciación.

f) Sin medios diversificados para el desarrollo del *curriculum* los alumnos tendrán que aprovechar una gama muy limitada de materiales que les ofrecerán una misma información e idénticos estímulos. La biblioteca de aula, por ejemplo, permite una variedad de fuentes de consulta que no tolera el libro de texto único para todos.

9) Participación y compromiso de los alumnos

Una preocupación básica de todo profesor y de la institución escolar es que la enseñanza funcione implicando a los alumnos en lo que hacen para que todo marche con normalidad. Se requiere en ellos un cierto compromiso con la tarea, un orden y una disciplina apoyada en las reglas del trabajo. Es una constante de toda educación progresista el que ese compromiso sea consecuencia de una forma razonable de estudiar y del gusto intrínseco por lo que se hace. Para ello el contenido y la actividad tienen que adecuarse a las posibilidades del alumno y plantearle retos estimulantes. La educación puede ser atractiva y producto de una colaboración entre profesores y alumnos, como lo demuestran experiencias presentes y pasadas. Atractivo del contenido, estímulo de la actividad y relaciones humanas acogedoras en los centros y en las clases son tres condiciones internas para la implicación de los alumnos.

Supuestas esas condiciones internas, el profesor puede utilizar recursos especialmente dirigidos a mantener el compromiso del alumno con la actividad. Los *contratos* o *planes de trabajo*, *la agenda personal, las fichas guía* son algunos de esos recursos (DUNN, 1972; DOTTRENS,1959). Se trata de establecer por escrito a qué se compromete, especificando las tareas, el tiempo de las mismas, su terminación, materiales que consultar, etc.

Cuando se logra ese clima de trabajo la disciplina es un orden interno y no una imposición, se fomentan relaciones pedagógicas apoyadas en la racionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y no en la norma impuesta.

El compromiso del alumno requiere que participe en su formalización. Los centros como escuela de democracia tienen que plasmar su filosofía en el desarrollo del *curriculum* y en las prácticas cotidianas. No se trata de que los alumnos elijan libremente lo que tienen que aprender como sustancial, porque esa es, en todo caso, una meta y no un punto de partida. Pero sí pueden participar en la discusión del plan de trabajo, en seleccionar tareas alternativas, en el análisis del trabajo realizado, en la búsqueda de recursos externos, organización de actividades autónomas o guiadas (colecciones, exposiciones, murales, talleres, etc.).

10) Adecuación del "escenario"

La actividad de enseñanza se realiza en unas coordenadas espacio-temporales y con unos recursos concretos. Es difícil saber, contemplando la realidad, si los "escenarios dominantes" se configuraron para servir a unas actividades que expresaban un estilo educativo, una forma de entender la educación, o las tareas dominantes que se practican son las que de forma natural se acomodan a ese escenario.

Al profesor individualmente le queda la posibilidad de ordenar el mobiliario, los recursos didácticos existentes y distribuir su tiempo, aunque cuando éste se parcela en módulos de una hora tampoco ofrece muchas posibilidades.

El "escenario escolar" tiene otra dimensión: lo que queda fuera de él. Las actividades culturales, las extraescolares, el uso de los estímulos y recursos del medio, permiten la ruptura de la monotonía del medio escolar y el aprovechamiento de la cultura externa a las aulas y a los libros de texto. Esto también está en manos del profesor.

11) Evaluación

La evaluación es una exigencia institucional en algún momento de la escolaridad. En nuestro sistema el modo de realizarla y su contenido quedan totalmente en manos del profesor. Las opciones que en torno a la evaluación se tomen tienen una fuerte repercusión en el ambiente educativo, en general, y en las actividades que se desarrollen dentro de él. Acabamos de comentar que las tareas y formas de producción exigidas a los alumnos están muchas veces condicionadas por el hecho de que sean más o menos fáciles de valorar. Cada una de ellas tiene peculiar significado y peso en el resultado final en función de qué procesos y resultados observables valoran más los profesores, aunque sea de forma implícita.

Al profesor le quedan muchas opciones en este tema. La evaluación implica elecciones de técnicas pero también el momento de realizarla, qué será objeto de la misma, en qué se insistirá más, a través de qué producciones se asignan valores a los alumnos, con qué frecuencia hacerlo, qué forma adoptarán las pruebas que se hagan al margen del trabajo cotidiano, si hay que evaluar sin avisar o con un conocimiento anticipado por parte de los alumnos, si se tienen claras previamente las cosas fundamentales que se van a pedir, qué grado de sorpresa puedan encontrar los estudiantes en lo que se les exija, si será discutible el resultado o no, cuándo se comunicará éste al alumno, si se compensarán notas con conducta o si el buen comportamiento equivale a alumno"aplicado", si se harán públicos los resultados o no, si se busca la competitividad entre los alumnos, qué se comunicará a los padres de lo que se evalúa.

CAPÍTULO X

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Por José Gimeno Sacristán

10.1. La práctica de la evaluación

"La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso" (CARDINET, 1986a, pág. 5).

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuada como «práctica» quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. Ése es el sentido de la cita anterior. La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización:

transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Ayuda decisivamente, por tanto, a configurar el ambiente educativo (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986). Estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica.

Todas estas interrelaciones obligan a un análisis de las funciones que cumple la evaluación en la práctica educativa como un medio de sensibilización de los profesores, antes que preocuparse de proporcionar modelos prescriptivos de evaluación para que los sigan. Tal como entendemos la práctica de evaluar, el significado y usos de los profesores no van a cambiar necesariamente con sólo decir cómo ha de realizarse ésta, siguiendo modelos teóricos o aconsejando técnicas concretas. De hecho hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente.

Estas características hacen del tema de la evaluación en educación algo peculiar en comparación con su utilidad en el campo psicológico, por ejemplo. Ha sido, curiosamente, la psicológica de diagnóstico psicométrico de cualidades mentales, de aprendizajes y evaluación de variables de la personalidad la que ha prestado una impronta decisiva y persistente en el mundo educativo. En los tratados, monografías e investigaciones sobre evaluación se presta mucha más atención, por ejemplo, a las técnicas psicométricas que a lo que los profesores hacen cotidianamente.

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica. CROOKS (1988), recogiendo datos pertenecientes a los EEUU considera que un 15% del tiempo de los estudiantes en la enseñanza se dedica a cumplimentar diferentes pruebas, aunque datos de este tipo sólo tienen un carácter de aproximación, puesto que no se evalúa sólo cuando se ponen exámenes, sino también a través de prácticas de evaluación informal, lo que eleva mucho más ese tiempo dedicado a la actividad de comprobar, medir o evaluar. Trabajos de investigación en otros contextos (BLACK, 1986) destacan que, para los profesores, evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional, pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquiera otra razón del tipo pedagógico. Es evidente que no sólo los estudiantes invierten una cantidad de tiempo y energía importantes en la preparación y realización de diferentes pruebas y tareas que tienen como finalidad comprobar su trabajo, sino que también el tiempo de los profesores -dentro y fuera de la institución- se dedica a planificar, realizar, corregir pruebas y elaborar información sobre resultados para diversas audiencias: los alumnos, sus padres, el centro o la Administración.

Aunque no tenemos datos sobre nuestro sistema escolar, a todos nos consta que se trata de una actividad ampliamente rechazada por los alumnos y bastante molesta y engorrosa para muchos profesores. Lo que no obsta para que encontremos estudiantes que cuando obtienen buenas calificaciones se muestren orgullosos por las mismas y que muchos profesores utilicen la evaluación, incluso con cierta complacencia, para mantener el orden, la au-

toridad y su sentimiento de superioridad sobre los alumnos. Estas situaciones demuestran algunas de las funciones que cumple este rito escolar.

La complejidad de la práctica de evaluar exige tratar este tema desde dos perspectivas que se interrelacionan entre sí:

1) Como una función didáctica que realizan los profesores, fundamentada en una forma de entender la educación, de acuerdo con modos variados de enfocarla, planteamientos y técnicas diversas para realizarla, etc. Aunque su origen y motivación profunda no sea de orden educativo o científico, sino consecuencia de necesidades sociales e institucionales.

Como actividad susceptible de ser investigada y sometida a tratamiento científico, en tanto es una parte esencial del universo de procesos didácticos, la evaluación ha cobrado un papel relevante sólo en fecha reciente. Quizá sea fruto de la necesidad de racionalizar una práctica ya preexistente, de intelectualizar en términos de teoría procesos institucionales cuya fuerza es cada vez más evidente. Es curioso observar cómo en los manuales clásicos de didáctica general, que se ocupan de ordenar los problemas relevantes de la enseñanza, hasta prácticamente 1970 el tema de la evaluación pasa bastante inadvertido (valgan como ejemplos: SCHMIEDER, 1966; STÖCKER, 1964; TITONE, 1966). Los esquemas dominantes hasta esos momentos en la evaluación procedieron de la teoría y práctica de medición psicológica muy fundamentalmente, que se aplicaban a una necesidad del sistema: la realización de exámenes.

En la actualidad, para la teorización didáctica evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. Digamos que hoy se piensa en la evaluación como una fase de la enseñanza. Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.

Ahora bien, el papel de la evaluación en el pensamiento y en la técnica didáctica tiene muy desigual valor y significado según cómo se la entienda. Veamos algún ejemplo. En el esquema de JACKSON (1975), después de analizar lo que ocurre en las aulas, evaluar significa resaltar procesos *post-activos* de la enseñanza, lo que ocurre cuando se reflexiona sobre lo que ya ha pasado en un tiempo y en unas actividades de enseñanza. Esa fase post-activa sigue a la realización de la enseñanza (procesos interactivos) que, a su vez, han sido objeto de planificación previa (procesos preactivos). En el caso de la *investigación en la acción*, esquema de racionalización de los procesos didácticos, donde se resalta la importancia de *la reflexión sobre lo ocurrido*, la evaluación es un recurso para mejorar los procesos pedagógicos. En estos planteamientos la evaluación tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica.

Como ya vimos, muy distinto es el caso de los planteamientos didácticos inscritos en el paradigma o teoría tecnológica o tyleriana sobre el *curriculum*, en los que la evaluación es recurso de comprobación de eficacia. Para determinadas posiciones gerencialistas evaluar es la forma de constatar la eficacia de los profesores y de los centros. En cada caso, los procesos evaluadores son esenciales en el entendimiento de la práctica de

enseñanza, pero su significado es muy diferente. La realización de la evaluación, además de ser una exigencia institucional, depende de los modelos a través de los cuales la pensamos.

2) Desde un punto de vista crítico es preciso ser sensible a los fenómenos que desata la existencia de prácticas de evaluación dentro de una institución como la escolar, que le presta a todo lo que dentro de ella se hace sus especiales características. El hecho de realizar la evaluación, y hacerla de una determinada forma, desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen (casi exclusivamente los alumnos), en el propio contexto escolar en donde tiene lugar y en el ambiente familiar y social más inmediato a la escuela.

Las consecuencias que se derivan de las prácticas de evaluación para alumnos, profesores, clima escolar o relaciones familia-alumno y alumno-sociedad conforman uno de los apartados más relevantes del *curriculum oculto* de la escolarización. De ahí que desentrañar el significado de las prácticas de evaluación sea un camino para penetrar en el significado de la educación institucionalizada.

Dicho de otra forma, a los profesores no sólo les interesa plantearse la evaluación como un problema técnico-pedagógico que han de resolver en su enseñanza, apoyados en distintos modelos de proceder, sino que han de concebirla como un camino para entender el *curriculum* real del alumno, algo que es un problema práctico previo que desborda incluso su voluntad, que forma toda una mentalidad.

Dentro de la concepción y usos más extendidos se suele entender la evaluación como una actividad de los profesores sobre los alumnos. En el lenguaje pedagógico más corriente hablar de evaluación es pensar en algo que inevitablemente recae sobre éstos. El pensamiento educativo ha elaborado su discurso referido a ese ámbito, porque es una función exigida a la escuela por la sociedad, con urgencia y prioridad sobre cualquier otra práctica posible de evaluación. En la investigación educativa y en la bibliografía especializada pueden encontrarse abundantes estudios y resultados referidos a la evaluación de alumnos, y muchos menos relativos a otros elementos que intervienen en la enseñanza, como es la evaluación de profesores, de materiales o de centros, por ejemplo. Existen estos otros ámbitos prácticos en los que se realiza la evaluación, sólo que, por economía de espacio y utilidad para los profesores, nosotros nos referiremos a la evaluación de alumnos.

10.2. Qué se entiende por evaluar

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. Se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir. Además, según lo que acabamos de señalar, no es lo mismo evaluar rendimientos en alumnos, comportamientos en los profesores, calidad de los materiales didácticos o buen funcionamiento de los centros, etc. Ante la posibilidad de someter a evaluación aspectos o elementos tan diversos que intervienen en el proceso educativo o que son efectos de la educación conviene señalar una precaución: todo

en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado de alguna forma, lo que no significa que tenga que serlo por fuerza; en muchos casos no será fácil hacerlo, ni está al alcance de las posibilidades del profesor.

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo *evaluar* el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones.

Curiosamente, la acepción pedagógica y metodológica más exigente y conveniente tiene un significado amplio, parecido al que posee en el lenguaje no especializado. Partiremos de una primera idea o definición: *Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.*

De una forma más sintética, STUFFLEBEAM (1987, pág. 19) la define como "el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo".

10.3. Una breve síntesis histórica

Las formas de concebir y practicar la evaluación tienen que ver con: la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se trasmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos; la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas.

En lo que parece ser su primera manifestación histórica, se configura como un instrumento de selección extraescolar, y no es casual que hasta hoy sea ésa una de sus funciones dominantes. Se cita la remota práctica china en el siglo II (a. de C.) para seleccionar funcionarios evitando las influencias de los grupos de presión de la burocracia como el origen de las prácticas selectivas de evaluación oral (FORREST, 1990, pág. 470). Es la universidad medieval el ámbito donde cristaliza primeramente como práctica educativa (la *disputatio:* exposición y debate de un alumno con sus profesores). La competitividad que impuso la pedagogía jesuítica sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos. La universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar

al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos.

En el pensamiento y las prácticas de evaluación que tienen lugar dentro del sistema educativo se mezclan las distintas misiones y concepciones de que ha sido objeto, en consonancia con la evolución de las instituciones educativas. Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular. Pero en la práctica en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc.

La perspectiva ideal hacia la que se mueve actualmente el pensamiento educativo en este tema es un reflejo de una serie de tendencias:

a) La propia renovación del pensamiento sobre la educación y los métodos de enseñanza, propiciadores de una relación pedagógica en la que hay que estimular el aprendizaje significativo, atractivo por sí mismo, donde la importancia del conocimiento prime sobre el control de su adquisición, en un clima de relaciones pedagógicas asentadas sobre la confianza y la comunicación más que sobre la disciplina impuesta por el autoritarismo.

b) El progreso lento de una ideología no tan selectiva, al menos en la educación obligatoria. La educación es un servicio que prestar a los ciudadanos, sea cual sea su punto de partida y el ritmo de su progreso. La evaluación tiene que servir al conocimiento de sus necesidades en vez de ser una carrera de obstáculos que superar o elemento de jerarquización y exclusión de ese servicio.

c) La progresiva implantación de esquemas de pensamiento más complejos que amplían nuestra perspectiva sobre los múltiples efectos de las prácticas escolares y la necesidad de una explicación más ecológica del rendimiento escolar, cuyo análisis exige métodos diferentes de y sobre las causas y factores que los producen. La evaluación puede servir a una explicación aproximada de esas realidades.

d) Las técnicas de evaluación son medios de conocimiento de una determinada realidad psicológica, social o material. Al contemplar lo que es conocimiento válido bajo paradigmas diversos cambian también los métodos "aceptables" de aproximarse a la realidad. Los procedimientos considerados como legítimos en evaluación dependen de si se entienden como válidos o no para adquirir conocimiento.

e) La incorporación a la evaluación de la práctica pedagógica, de enfoques y métodos de evaluación utilizados en diversos campos de la actividad social, como son las relaciones sociales, los procesos de cambio social, la experimentación de nuevos *curricula*, el análisis de documentos, etc.

La conjunción de esas trayectorias ha supuesto el paulatino despegue desde una concepción de la evaluación entendida como sinónimo de medición de estados del alumno, de rendimientos de diverso tipo o de productos de aprendizaje, hacia otra perspectiva que aprecia que ha de ponerse énfasis en el diagnóstico del aprendizaje, en la explicación de sus causas y en el enjuiciamiento del valor que tienen las realidades diagnosticadas.

Haciendo un apretado resumen, se pueden destacar los siguientes hitos en la evolución del pensamiento y de las prácticas de evaluación:

1) Una primera tradición de dar calificaciones al rendimiento escolar de los alumnos en las asignaturas o áreas del *curriculum*, para permitir su graduación, determinar quién pasa una asignatura, un curso o un nivel, quién obtiene una titulación, propiciando la selección y jerarquización de alumnos. Valoración y sanción realizada a partir de la competencia, por saber y por autoridad, de la que la institución escolar inviste a los profesores, legitimada por la selección que se ha realizado de éstos: el profesor es un "experto" de competencia reconocida para evaluar a sus alumnos. Función ejercida sin más bagaje técnico que aplicar una escala de puntuaciones sencillas. Se sobrentendió que se trataba de una actividad profesional poco complicada: dar notas. En realidad así la ejercen hoy muchos docentes. Es preciso reconocer, frente a declaraciones de intención y pretensiones de cientificidad diversa, que los profesores realizan la evaluación sin grandes complicaciones de planteamiento, de elaboración de pruebas o sofisticadas formas de puntuar.

2) La preocupación por la objetividad en la medición de resultados educativos, entendiéndola desde un concepto positivista de la ciencia, junto al predominio de la psicometría en la investigación y en las prácticas de medición psicológicas, con la consiguiente proliferación de los tests, prestaron a la educación parámetros para enjuiciar la evaluación y realizarla con la intención de que fuese una tecnología precisa, del mismo modo en que se entendió la medición psicológica. La búsqueda de pruebas objetivas, la elaboración de lo que se denominan tests de rendimiento escolar, que evitaran las fluctuaciones en las calificaciones asignadas por los profesores, concretando de forma precisa en sus preguntas el conocimiento objetivo, han sido prácticas amparadas en esta orientación (LANDSHEERE,1978). Esos tests de rendimiento sobre conocimientos generales o sobre técnicas básicas, como la lectoescritura o las matemáticas, se siguen empleando en la realización de grandes encuestas para analizar conocimientos básicos de una amplia población, en estudios comparativos internacionales, y en prácticas de análisis de rendimiento en el sistema educativo con fines de control y de selección. La educación ha sido siempre muy vulnerable a la influencia y a las incursiones de la psicometría (WOOD, 1986, pág. 185). Algo que se explica por el apoyo metodológico que presta a las funciones clasificadoras de las prácticas educativas de evaluación y por la ideología dominante en esa psicología, proclive a entender las cualidades humanas como algo independiente de la experiencia cultural y educativa; con lo que, de paso, exculpa a la escuela de los posibles malos resultados de los alumnos. La pretensión de objetividad y tecnificación de la evaluación pareció siempre atractiva frente a la arbitrariedad evidente de los exámenes tradicionales en los que se mostraba la subjetividad de quien los propone y corrige.

3) El esquema de organizar la práctica didáctica basado en la teoría curricular de TYLER (1973), junto a una visión conductista del aprendizaje, añadía una herramienta bien construida a la mentalidad anterior. La teoría conductista de aprendizaje tenía para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, por lo mismo, son observables por medio de técnicas



objetivas de evaluación. Esta orientación predominó durante los años sesenta y setenta. Si la enseñanza y el *curriculum*, como vimos en otro momento, parten de la clarificación precisa de los objetivos, la evaluación constatadora de la eficacia tiene que comprobar su consecución:

> "... La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos" (TYLER, 1973, pág. 108).
>
> "... En primer lugar significa que ella (la evaluación) debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue" (pág. 109).
>
> "Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación" (pág. 110).

BLOOM y otros (1975) definirían la evaluación en esta misma línea como:

> "(...) la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante" (pág. 23).

Esta orientación se reconocería como un progreso de la pedagogía científica. LANDSHEERE (1973) afirma que:

> "(...) es precisamente en los esfuerzos de programación emprendidos (se refiere al seguimiento de taxonomías de objetivos) por un número cada vez mayor de investigadores y docentes donde yace una de las grandes fuentes de progreso (en la evaluación)" (pág.199).

La propuesta tyleriana se endureció más por la aportación de la psicología educativa cognitiva de orientación conductista que postulaba la necesidad de disponer de diseños de secuencias de instrucción muy estructuradas que expliciten la concatenación de pasos de aprendizaje que es preciso seguir para el dominio de una determinada unidad de contenido, de suerte que pueda ir comprobándose el progreso y los fallos concretos en la cadena. (Autores como CARROLL, GLASER, GAGNÉ y BRIGGS están en esa línea.) Apoyados en esta tradición, más que en la preocupación por la medición de las capacidades y la detección de diferencias entre individuos respecto de una norma estadística, surgieron los tests denominados *criteriales*, porque medían capacidades y aprendizajes en relación con un objetivo concreto que expresa una competencia, objetivo que funciona como modelo para decidir si ha ocurrido o no el aprendizaje. El test criterial diagnostica el grado de dominio de un contenido. El diagnóstico pretendía ser, así, preciso y servir para detectar dificultades concretas en aprendizajes muy bien delimitados que permitan la corrección acertada. Esta orientación de evaluación reclama necesariamente la preocupación de los docentes por clarificar con un alto grado de precisión los objetivos que se proponen y los pasos que dan para lograr cada objetivo. Cada parte de una prueba de evaluación va dirigida a comprobar la consecución de un componente de un objetivo concreto o todo él: el dominio de una fecha, un dato, un concepto, una regla, un principio.

4) Pretensiones de hacer de la pedagogía una práctica más científica, precisando sus objetivos y tecnificando los procedimientos de evaluación, proporcionaron a la educación una orientación que la alejaba de poder aten-

der a los individuos concretos que tienen una idiosincrasia propia y abordan complejas situaciones de aprendizaje no fáciles de concretar en objetivos muy delimitados. La búsqueda de cientificidad, por otro lado, lleva consigo una imagen de los profesores que no se corresponde con la realidad de sus condiciones de trabajo, ni con el hecho de que tengan que atender a personalidades complejas en desarrollo, a múltiples grupos y a contenidos educativos muy diversos. Además, un enfoque rigorista en la forma de entender los objetivos educativos y la evaluación de resultados no suprime, por otro lado, el hecho de que esos objetivos expresan opciones de valor. Toda evaluación de los mismos que pretendiese ser objetiva quedaría subordinada, en todo caso, a la opción que los objetivos representan.

La legitimación científica y la recuperación de otros métodos de conocimiento en ciencias sociales y en educación, apoyados en otras formas de entender lo que es conocimiento válido, que habían sido desterrados como acientíficos desde la óptica positivista, aportaron otros procedimientos de evaluación apoyados en fuentes de información admitidas como relevantes. El conocimiento, por ejemplo, obtenido en las relaciones personales directas, la comprensión de la circunstancia del sujeto para explicar su comportamiento, el seguimiento de cada individuo como un caso particular, son, entre otras, perspectivas consideradas valiosas para conocer las realidades pedagógicas. Los métodos cualitativos se admiten como procedimientos válidos para comprender los hechos educativos (COOK y REICHARDT, 1986).

La incorporación del enfoque ambientalista en psicología y de los análisis ecológicos en educación (PÉREZ GÓMEZ, 1983b), han llevado a la necesidad de considerar las circunstancias que confluyen en la determinación de los efectos educativos, que casi nunca pueden explicarse por la acción lineal de unas pocas variables o aspectos sobre los resultados del alumno. Ese enfoque era necesario, por ejemplo, cuando se quería dar cuenta de los efectos que se producen en la innovación de *curricula*, cuya evaluación no puede quedarse en una simple constatación de si aumenta o no el rendimiento de los alumnos. La evaluación de programas o *curricula* implicó durante los años sesenta y setenta la entrada de nuevas metodologías de conocimiento y la recuperación de otras para analizar las influencias de las innovaciones en profesores y alumnos.

Gracias a la unión de todas estas causas, la evaluación tiende a entenderse como el recurso para *proporcionar información sobre los procesos, que debe ser valorada* después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos (CRONBACH, 1963 y STUFFLEBEAM y otros, 1971, 1987); lo que trasladado a la evaluación de alumnos significa que evaluamos para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación ha adoptado el sentido de ser un *juicio de valor* que recae sobre algo, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de *valoración* que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor (GUBA y LINCOLN, 1981; HOUSE, 1980; SCRIVEN, 1967). Una orientación que se traduce en cierto eclecticismo metodológico sobre medios o técnicas para realizarla, admitiendo la complementariedad metodológica de instrumentos y perspectivas. Otro problema es que los profesores, dentro de sus posibilidades reales, puedan utilizarlos.

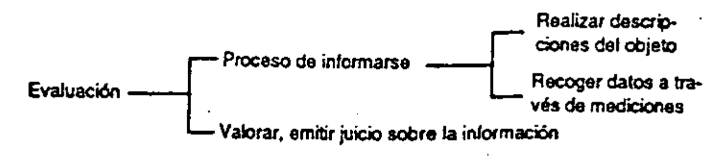
La evaluación de alumnos se entendería desde esta óptica como *el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo.*

Nótese que el término "juicio" es más amplio en significado que el de notas o calificaciones escolares. Las informaciones pueden apoyarse en datos y observaciones procedentes de pruebas, del trato directo personal o del seguimiento del trabajo cotidiano. La idea misma de evaluación incluye la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en el que un estudiante posee un cierto rasgo o el nivel en el que su conducta se ha modificado, sino que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables. Es decir, se hace referencia a valores, a ideales educativos, que no dejan de ser construcciones aceptadas en momentos determinados por grupos de individuos, sobre los que existen acuerdos y discrepancias. La objetividad positivista es una ilusión imposible, lo que no equivale a instalarse en el terreno de la arbitrariedad. Desde hace tiempo se sabe que ni la selección de los contenidos de las pruebas de evaluación, ni el proceso de su corrección puede ser algo objetivo, ajeno a opciones del que selecciona y valora el contenido o da notas a los alumnos (PIERON, 1963; NOIZET y CAVERNI, 1978).

Si, desde esta amplia perspectiva, creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnica (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también planteamos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación).

10.4. Anatomía de una práctica compleja

Esta última perspectiva para enfocar la evaluación de alumnos pone de manifiesto que estamos ante una práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas, ya que consiste en un proceso de *adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio* a partir de la información recogida. ELLIOTT (citado por DAVIS, 1981, pág. 17) sintetiza esas operaciones en el siguiente esquema:



Los problemas previos relevantes en este esquema para los profesores no consisten en cómo poner notas, sino que son de índole más general: cómo obtener esa información, cómo elaborarla y cómo y a quién comunicarla, qué

tipo de información es interesante que reciba cada una de las audiencias que pudieran estar interesadas. (La audiencia es quien recibe el juicio de evaluación expresado en la forma que sea: alumno, padres, administración educativa, equipo de profesores, especialistas del centro.)

Enfocada de esta forma, la acción de evaluar se presenta como una competencia profesional muy genérica que puede comprender prácticas muy diversas, concretarse en estilos muy diferentes, de acuerdo con las opciones que se adopten en cada uno de los pasos que hay que dar en ese proceso.

En contraposición, en las prácticas dominantes en el sistema educativo todo parece mucho más sencillo; seguramente es en las prácticas de evaluación donde los profesores menos se cuestionan o piensan por anticipado las posibilidades que pueden tener delante de sí. Vista desde la "normalidad" con la que los profesores la realizan, parece un acto sencillo, pero tiene muchas más implicaciones de lo que manifiesta a simple vista esa *cuasi* naturalidad con la que admitimos que en los centros escolares se evalúe con tanta frecuencia. Penetrar en las decisiones que se toman cuando se produce un proceso de evaluación nos puede dar idea de los innumerables supuestos, creencias y valores que se entremezclan en ella.

NEVO (1983), reelaborando un esquema de STUFFLEBEAM, propone diez dimensiones para analizar la evaluación en general. El esquema que plantea es interesante trasladarlo a la evaluación de alumnos, aunque originariamente no está pensado con ese fin. Estas dimensiones son las siguientes:

¿Cómo definir la evaluación?
¿Cuáles son sus funciones?
¿Qué son objetos de evaluación?
¿Qué tipo de información exige la evaluación de algo en particular?
¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de lo que es evaluado?
¿A quién debe servir o a quién deben ser útiles los juicios de la evaluación?
¿Qué proceso hay que seguir para realizarla?
¿Qué métodos de indagación han de seguirse al evaluar?
¿Quién debe realizarla?
¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión,...?

El significado y valor de la evaluación en la práctica depende de las opciones que se tomen en cada una de las dimensiones que plantean estos interrogantes. Como las respuestas son múltiples no se puede hablar de técnicas y procedimientos válidos en cualquier caso y para cada propósito. Cualquiera que tomemos es preciso razonarla en relación a su conveniencia y factibilidad.

Vamos a diseccionar la "anatomía" de una actividad tan frecuente en el sistema escolar. Seguiremos un esquema lógico, con un orden coherente de operaciones y decisiones, que puede servir también para intentar descubrir las opciones implícitas en las prácticas reales que se desarrollan bajo la costumbre establecida.

El esquema de la Figura 14 resalta, por un lado, las [illegible]ciones o pasos que se dan al realizar una evaluación y, por otra parte, in[illegible]a las decisiones

y dilemas de tipo pedagógico, político, ético y técnico a los que hay que responder.

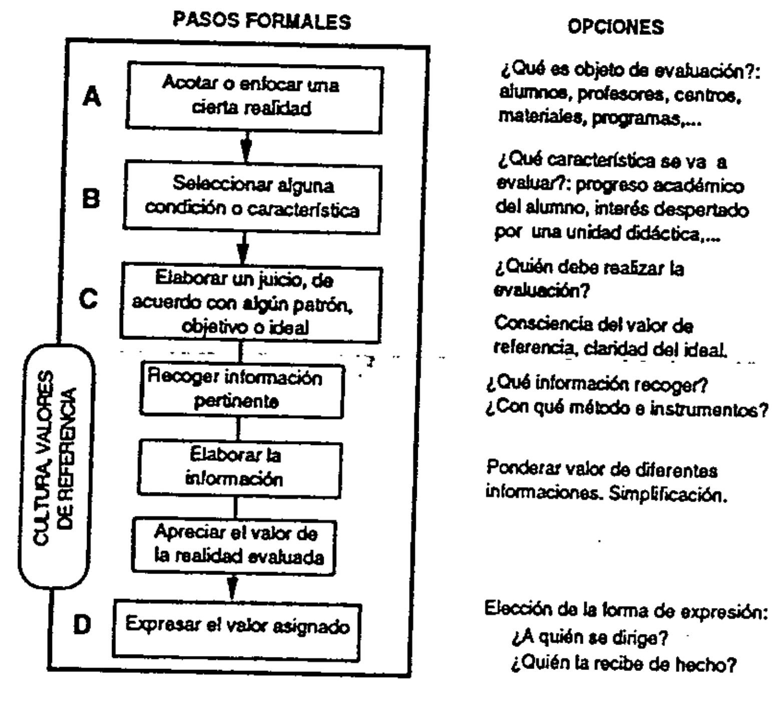


Figura 14: Decisiones y opciones en el proceso de evaluación.

A) *Enfoque de una realidad.* La primera decisión que adopta la persona que evalúa es seleccionar dentro del panorama de realidades que intervienen en la educación una parcela o aspecto de la misma: se opta por evaluar alumnos, profesores, la idoneidad de un determinado libro de texto, un clima educativo, la coherencia de un centro, el funcionamiento de la Administración y otras muchas realidades que intervienen en la educación.

La mentalidad más extendida, de la que participan los docentes, y los mismos alumnos, los propios padres y todo el contexto social, entiende que los "objetos" fundamentales por excelencia sobre los que recae la evaluación son los alumnos y, más en concreto, el cumplimiento de las exigencias académicas que les plantea el *curriculum*, tal como las interpretan los profesores.

La evaluación de éstos la realizan en términos informales los órganos directivos, los padres y, sobre todo, los alumnos, que son los que mejor los conocen, pero muy raramente esa evaluación va más allá de adquirir y expresar una opinión. Empieza a realizarse en la Universidad, no sin conflictos, y en experiencias aisladas en el sistema escolar. Tampoco se evalúan sistemáticamente l[illegible]libros de texto, los centros o los *curricula*.

Esa primera selección del objeto de evaluación, que nos parece natural revela el papel que ésta cumple. No sólo se quiere comprobar cómo los estudiantes progresan, sino que son los únicos sobre los que se ejerce un control cada vez más exhaustivo por medio de tales prácticas. A la sociedad le interesaría también saber no sólo el éxito de los alumnos en el sistema escolar, sino cómo contribuyen a él esos otros aspectos que hemos señalado.

B) *Seleccionar la faceta que hay que evaluar.* Dada una primera selección del objeto, se impone una segunda restricción, sobre todo cuando se evalúa a los alumnos. Se pueden realizar evaluaciones -emisión de juicios- sobre personas globalmente consideradas, sobre aspectos y realidades complejas, pero, generalmente, el valor diagnóstico de la evaluación exige centrarla en aspectos o dimensiones más concretas del sujeto o de la realidad a evaluar.

Al analizar las variables consideradas como pertinentes se ponen de manifiesto creencias acerca de la relevancia de unos aspectos sobre otros y opciones de carácter ético. Los profesores, por ejemplo, no buscan detectar la capacidad intelectual alcanzada por el alumno o las consecuencias culturales de su enseñanza, sino que se centran en adquisiciones mucho más concretas. Esta selección supone una restricción o acotamiento más preciso del conocimiento y del aprendizaje que creen relevante, lo que lleva consigo no sólo tomar decisiones de carácter técnico acerca de la importancia de los contenidos seleccionados, sino una valoración en la que se expresa una filosofía, una ideología, una visión del mundo, toda una teoría pedagógica implícita.

No es una casualidad, por ejemplo, que se evalúe más la competencia intelectual que la manual en el sistema educativo, o que se atienda más a los aspectos memorísticos que a los de razonamiento, ya dentro del ámbito cognitivo. Ante una prueba de ciencias sociales, compuesta por una serie de preguntas dirigidas a comprobar el recuerdo de fechas, datos y nombres históricamente significativos, hemos de preguntarnos si esos aspectos seleccionados son contenidos sustanciales de conocimiento para entender un tramo de la historia. ¿Valoramos, predominantemente, las capacidades memorísticas sobre el razonamiento? ¿Estimulamos el sentido crítico de los alumnos? ¿Estamos reduciendo el sentido de la historia de los pueblos? ¿Qué conciencia histórica puede darse con ese tipo de conocimiento?

La evaluación acota y selecciona la realidad valorada; se tenga o no consciencia de esa decisión, se expliciten o no los criterios de la reducción realizada. Un test llamado de inteligencia no mide ésta en términos absolutos, sino algunos comportamientos y procesos que *a priori* se han seleccionado y se admiten como representativos de la misma. Es evidente que los tests no son ajenos a la cultura dentro de la que se define la inteligencia. Cuando un profesor da al alumno una calificación sobre su rendimiento en una asignatura o área, expresa un juicio referido a una forma de entender lo que concibe como exigencia ineludible, que puede variar de un profesor a otro; no juzga en abstracto y de forma directa la capacidad adquirida del alumno en esa materia, sino unos aspectos concretos que previamente él selecciona, porque cree que son sustanciales. Las calificaciones a los alumnos expresan los aprendizajes más valorados por los profesores y por el sistema escolar: el "rendimiento ideal" (véase: GIMENO, 1988, pág. 376 y ss.)

El objeto realmente evaluado no se puede ver únicamente en la declaración que expresa lo que queremos evaluar, sino *a posteriori*, tras el análisis de la práctica real de evaluación, escrutando el instrumento concreto utilizado, la forma de aplicarlo y la situación en la que el alumno muestra su saber. ¿Indica el suspenso en lenguaje la carencia de competencia lingüística, la falta de conocimientos gramaticales, los errores ortográficos...? El éxito y el fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino el resultado de cómo se entiende y cómo se aprecia el proceso y los resultados de aprendizaje. En este sentido puede decirse que los buenos o los malos resultados de evaluación son categorías elaboradas dentro de la institución escolar (PERRENOUD, 1990).

En casi todas las prácticas de apreciación de capacidades y de evaluación en educación tienen lugar dos fenómenos básicos. Por un lado, se realiza un primer proceso selectivo de restricción de dicho objeto; por otra parte, en la emisión del juicio de evaluación intervienen dimensiones del sujeto u objeto evaluado que no entran en la valoración pero sí condicionan el juicio emitido. Esta contaminación se reconoce como "efecto halo", que consiste en la "interferencia" que produce la opinión que se tiene sobre determinados aspectos de una persona al apreciar cualidades concretas de la misma. La impresión sobre el todo condiciona la valoración de las partes. Es decir, que una calificación sobre un alumno implica una reducción de lo que se acepta como "rendimiento ideal" y aprendizaje relevante, pero las calificaciones están contaminadas de prejuicios del profesor, actitudes favorables-desfavorables sobre ese alumno, etc. No es raro encontrar a profesores que matizan las calificaciones en asignaturas o áreas en función de lo disciplinado que perciban al alumno y del comportamiento en clase. Éste es un efecto inherente a las percepciones humanas; y de ellas se nutre la evaluación. Por eso la objetividad es imposible.

La "contaminación" o interferencia entre cualidades del objeto o sujeto evaluado se vuelve a repetir, pero ahora en otro sentido, cuando éste recibe la valoración. Se da con frecuencia el fenómeno de que un juicio de evaluación en un tema o asignatura, expresado de la forma que sea -una nota, por ejemplo- adquiere el significado de un juicio sobre la valía personal. La información la recibe una persona o un colectivo social que la interpreta y la valora por encima de su estricto significado. Tanto en la elaboración de un juicio por parte de quien lo emite, como en la interpretación del mismo en quien lo recibe, operan mecanismos psicológicos y sociales que tienden a desbordar la restricción que se realiza con la evaluación.

C) *Elaboración de juicio de evaluación.* La fase y el aspecto central en un proceso de evaluación es la *valoración*. Enfocada una realidad, un aspecto concreto, hay que elaborar un juicio. Evaluar no es medir, aplicando un instrumento a una dimensión física, dado que las cualidades humanas no se muestran como objetos físicos. Se requiere comparar la realidad "apreciada" con un ideal, norma o punto de referencia. Estimamos que un alumno "progresa adecuadamente", que "va bien" o que "merece aprobar" cuando *percibimos* que el curso de su progreso o el punto donde se encuentra responde aceptablemente a la idea previa que tenemos de lo que tal progreso debe ser. Calificamos una respuesta como correcta según se adecue o no a la esperada

como "ideal". Aprobamos a un alumno porque consideramos que es aceptable su rendimiento respecto de lo que esperamos de él, o de acuerdo con lo que se cree es el nivel exigible en el curso en que está, etc. En este sentido toda evaluación es relativa. Un aprobado en matemáticas no significa exactamente lo mismo si se refiere a un alumno de escuela primaria o a otro de universidad porque es la expresión de un juicio que compara el estado del alumno con un rendimiento-meta diferente en un caso y en otro. Tampoco un sobresaliente es lo mismo según el profesor que lo otorgue. Ni una misma nota significa lo mismo en una materia o en otra.

Hablar de valoración en evaluación educativa supone reconocer la existencia de criterios de referencia, no sólo en quien realiza el juicio sino en el proceso de búsqueda de indicios y en la selección de lo que se quiere evaluar. Lo que llamamos *resultados* de la educación son elaboraciones subjetivas, normas creadas por grupos de especialistas o a través de valoraciones sociales y de hábitos exigidos en las instituciones. Esos resultados no se muestran objetivamente, pues enseñar es una actividad en la que no se *producen* cosas, sino que se *aprecian*. A diferencia de otros trabajos, los que enseñamos no elaboramos cosas medibles. La enseñanza es un proceso laboral sin un objeto, omo sugiere CONNELL (1985, pág. 70), o es algo intangible (la mente de los alumnos, su capacidad de aprender, lo que adquieren) que sólo puede ser especificado de forma bastante vaga y metafórica, por lo que los resultados de la enseñanza son siempre difíciles de valorar. Si los profesores evaluamos con frecuencia, de forma bastante rutinaria y sencilla, es debido a la simplificación que hacemos del proceso, una vez que cada cual tiene establecido para sí lo que es "un resultado de enseñanza digno de apreciarse". Pero no deja de ser eso: una simplificación subjetivamente elaborada, en la que penetran valores compartidos por otros profesores, por la escuela, por los libros de texto y por el sistema social más amplio.

Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son *construidos* y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la "autoridad" de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas en las relaciones pedagógicas.

Esta fase de elaboración de juicio permite un análisis de pasos más específicos.

1) La *captación de información* que se considera pertinente para diagnosticar la variable, aspecto o situación que evaluar. Ahora es cuando procede analizar y decidir qué medio, método y técnica concreta son los más adecuados para recoger la información. Cada procedimiento de evaluación tiene posibilidades específicas para proporcionar conocimiento sobre la realidad evaluada. La utilidad de cada uno de ellos depende del propósito de la evaluación, de la faceta que se valora, del uso que se quiera dar a la evaluación y de la posibilidad de su aplicación. Un examen tradicional con varias preguntas, una prueba objetiva, una entrevista, un cuestionario de opiniones, la realización de un trabajo escrito, defender un argumento oralmente, la ejecución de destrezas prácticas, la confección de ap[...]tos u objetos, son

medios posibles para obtener informaciones muy diversas. Varían entre sí por las cualidades que con ellos pueden detectarse y por el grado de precisión de la información que puede obtenerse. En la práctica dominante de la evaluación de alumnos se ha ido estableciendo la norma implícita de utilizar más las formas cómodas de evaluar, aunque su capacidad de información sea pobre; una reducción estimulada por la carga de trabajo del profesor que evalúa múltiples veces a un grupo numeroso de alumnos.

Bajo la influencia del positivismo y su incidencia en el pensamiento curricular, se ha venido sobrevalorando la importancia de los métodos para constatar objetivamente el rendimiento del alumno, por encima de su capacidad para proporcionar información a los profesores. Un razonamiento que se adorna en ocasiones con el argumento de que esa objetividad contribuye a la justicia y a la comparación equitativa entre alumnos. Preguntas muy concretas, textos incompletos que rellenar u opciones múltiples entre las que elegir parecen apelar a un mismo tipo de conocimiento en cada uno de los alumnos. Las llamadas *pruebas objetivas*, o exámenes a base de *ítems*, que piden esas respuestas muy concisas a problemas muy sencillos o artificialmente simplificados que reclaman información precisa asimilada por el alumno, son un ejemplo del predominio de la pretensión o ilusión de rigor en la comprobación, por encima de la intención de lograr un mejor conocimiento del estudiante.

La búsqueda de normalización de puntuaciones, para que sean comparables los resultados de distintos sujetos y la idea de objetividad que estas prácticas han introducido en educación han tenido consecuencias importantes en el empobrecimiento de la enseñanza. Como las respuestas simples sólo son posibles a preguntas sencillas, la evaluación a base de exámenes con preguntas muy precisas, o de pruebas objetivas, apela a procesos intelectuales poco complejos en los alumnos, reclama rememorar informaciones más que elaboraciones personales y cognitivas complejas, anulando la expresión personal del alumno.

> "En los exámenes, situaciones en las que se precisan indicadores normalizados de aprendizaje, existen fuertes presiones para trabajar en plan reduccionista, razón por la cual se acepta la capacidad para recordar definiciones formales como indicador de que el examinando comprende su significado. Al reducir la comprensión de los conceptos a la de los términos, y ésta a la de recuerdo de las definiciones formales, los examinadores pueden 'superar' las dificultades que plantea la puntuación de los resultados normalizados del aprendizaje" (ELLIOTT, 1990b, pág. 219).

2) La información obtenida requiere una elaboración, ponderando unos aspectos sobre otros, seleccionando lo que se considera relevante y significativo, relacionándola con otros conocimientos sobre el sujeto evaluado. Cualquier evaluador, desde el profesor hasta el juez, no pasa de la información al juicio sin una ponderación de los datos obtenidos. En ese proceso cada profesor pondera de forma singular cada uno de éstos: resultados de pruebas, el trabajo cotidiano, el esfuerzo puesto de manifiesto, la participación y conducta en clase, el cumplimiento de la asignación de tareas para casa. Sabemos que los profesores introducen en esta fase sus propios patrones de valores, la idea del rendimiento ideal, sus creencias acerca de qué es lo que den[...]ta cada resultado o dato observado, su particular ponderación de aspectos [...]tro de una asignatura o área de conocimiento. Todos estos fac-

refleja la evaluación sobre un alumno, no puede explicitar seguramente todo lo que sobre él conoce. Un número, una palabra como resultado del juicio empobrece el acto evaluador, pero puede ser inevitable cuando se exige clasificar a tantos alumnos, controlar sus rendimientos para darles o no paso a otros niveles, tipos de enseñanza y puestos en la sociedad. (Véase, por ejemplo, en el modelo de la Figura 15, la reducción de informaciones que se supone entre el conocimiento que tiene el profesor del alumno y la expresión: "Presenta unas actitudes bastante positivas en general". Más reducción y pérdida de información se produce cuando en el boletín de calificaciones figura: *Sociabilidad*: Aceptable o Buena.)

ACTITUDES

Presenta unas actitudes bastante positivas en general

INTEGRACIÓN SOCIAL

Practica el trabajo en equipo ——— Sí

Acepta y cumple las normas acordadas ——— Sí

Respeta y cuida el material propio y ajeno ——— Sí

Se muestra correcto en el trato con los demás ——— Sí

CONOCIMIENTOS

LENGUAJE

Entiende lo que oye ——— Siempre

Se expresa con corrección y fluidez ——— Bastante bien

Comprende y expresa correctamente lo leído ——— En general, sí

Expresión escrita: Redacción ——— Bastante bien

Ortografía ——— Bastante correcta

APRECIACIÓN GLOBAL: Muy satisfactoria

Figura 15: Representación parcial de un registro de observaciones de evaluación referido a actitudes, comportamiento y lenguaje. Sexto curso de primaria.

Alumno:	Fecha de nacimiento:	
Hablar		
Articula con claridad		
Muestra dificultades en el habla (especificar)		
Puede comprender la estructura del lenguaje del profesor		
Puede expresar experiencias propias:	al profesor	
	al grupo	
	a la clase	
Emite mensajes sencillos		
Puede mantener una conversación simple		
Puede relatar una historia		
Toma parte en las discusiones en clase		
Puede hablar sobre posibilidades y probabilidades		
Puede expresar emociones y sentimientos		
Puede razonar por medio del lenguaje		
Puede enseñar o explicar algo		
Es capaz de dar directrices		
Contesta al teléfono y recoge mensajes correctamente		
Pregunta y entrevista para encontrar respuestas		
Usa el tiempo pasado		
Utiliza el futuro		
Usa preposiciones correctamente		
Escuchar		
Escucha al profesor en grupo		
Es distraído		
Escucha y mira la radio y la TV		
Puede recordar historias oídas		
Entiende y responde correctamente a instrucciones y explicaciones		
Se concentra en una tarea determinada		

Figura 16: Inventario para reflejar habilidades del lenguaje. (Macintosh, 1981, pág. 83.)

tores componen *los esquemas mediadores* del evaluador. Mientras para uno lo importante es la capacidad de argumentación del alumno, para otro es el ajustarse a la respuesta esperada; cuando uno valora la correcta expresión ortográfica, otro se fija más en la fluidez del lenguaje. La evaluación que parte de objetivos previos precisos a comprobar a través de pruebas objetivas ha tratado de evitar a los profesores esta fase de "deliberación", con el objeto de suprimir la deformación subjetiva que inevitablemente implica. En ese tipo de pruebas el juicio final o resultado de evaluación lo proporciona directamente una corrección automática de las pruebas.

La forma de mejorar la evaluación en las escuelas, antes que ser un problema de técnicas, es un problema de autoanálisis, depuración y formación de esos esquemas de mediación en cada profesor y en el *ethos* pedagógico colectivo que se instala en los centros escolares y en los estilos de enseñanza que anidan en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. A través de esos mediadores se reproducen las ideologías pedagógicas, el concepto de conocimiento relevante, lo que son procesos valiosos de aprendizaje y las relaciones sociales dominantes (GIMENO, 1988, pág. 376 y ss.).

3) Matizada y ponderada la información, procede apreciar la distancia entre el estado detectado y el valor de referencia con el que se compara. Esto es lo que separa, precisamente el concepto de evaluación de la medición: el que es una valoración. El punto de referencia puede venir dado por una norma estadística (caso de las pruebas en que se decide que para aprobar hay que contestar correctamente un número determinado de cuestiones), por un objetivo que se tiene como meta, por el entendimiento de cómo ha de desarrollarse un proceso, una conducta, (caso de la evaluación del comportamiento, por ejemplo), etc.

La claridad del referente es lo que da constancia al proceso de elaboración de juicio. Condición que depende de cómo lo tenga asumido el evaluador, si es o no explícito y de la cualidad o proceso sometido a valoración. Decir que un alumno es "puntual" supone comparar su comportamiento con una norma de conducta fácil de precisar: presentarse a clase a la hora de comenzar. Declarar que su lenguaje, en lo que a corrección ortográfica se refiere, es "muy deficiente" implica compararlo con una norma de comportamiento aceptable también muy clara. Juzgar la fluidez o la originalidad de su escritura apela a una norma de carácter más imprecisa, sobre la que es muy difícil un consenso entre profesores, donde ya no hay un referente claro. Se puede comparar con lo que es el promedio de la clase, el nivel que se supone han de tener los alumnos de un cierto curso de la escolaridad.

Conviene explicitar el consenso y las discrepancias entre profesores sobre el significado de las normas de calidad que aplican a los alumnos, para lo que es recomendable que el conjunto del equipo pedagógico discuta las categorías de evaluación, tal como se indicó al desarrollar el capítulo del diseño en los centros. Coordinación y debate más necesario en la apreciación de habilidades que estén presentes en todo el *curriculum*, y que no son propias solamente de una asignatura o especialidad.

El problema de la objetividad de la evaluación no es tanto el de lograr la precisión de los juicios y su validez, como el de abordar la dispersión de significados que cada cual asigna a los criterios ideales con los que compara las realizaciones de los alumnos. En tanto la evaluación la tienen

que realizar los profesores, el problema de la subjetividad no está en eliminarla, intento vano, sino en clarificar los significados pedagógicos de los criterios ideales y de los esquemas mediadores, caminando hacia una subjetividad compartida en constante proceso de revisión, como primer paso. Los conceptos y esquemas pedagógicos que utilizan los profesores en su actividad cotidiana tienen un carácter idiosincrásico, más aún en cuanto que no existe una forma definida de entender la profesionalidad docente.

D) *Expresión del resultado de la evaluación.* No toda evaluación que tiene lugar en los ambientes escolares acaba siendo formal y expresamente plasmada en un juicio, traducido en una nota, en un porcentaje, en una palabra o en algún informe. Buena parte de las evaluaciones cotidianas que realiza el profesor de manera informal no las refleja en un registro de notas; ni siquiera las manifiesta verbalmente. Las informaciones más decisivas que utiliza para corregir los procesos de enseñanza y el trabajo de los alumnos no proceden, por lo general, de evaluaciones expresamente realizadas, sino de observaciones y apreciaciones obtenidas de forma natural en el transcurso de la interacción en la clase.

Esta observación y distinción es importante porque una actitud de evaluación permanente por parte de los profesores -la *evaluación continua*- es inherente a la dirección consciente de los procesos educativos, sin que por ello haya que estar rellenando constantemente boletines de notas, informes sobre el progreso de los alumnos, hojas de observación o lo que fuere. Es decir, que al plantear la expresión de los resultados de la evaluación se hace referencia solamente a aquellos que acaban plasmándose en juicios formales. Aunque todo lo que entra dentro de lo que se denomina *evaluación informal* juega un importante papel en los procesos de enseñanza y en la recogida de informaciones que acabarán proyectándose en la evaluación formalmente realizada y plasmada en calificaciones.

Las exigencias del funcionamiento del sistema escolar, el reclamo social de alguna constatación de eficacia, la economía profesional del docente, que requiere guardar recuerdo de anotaciones y juicios sobre el progreso de los alumnos, o la necesidad de dar información a éstos y a sus padres, hacen que las evaluaciones se reflejen en juicios formalmente expresados de distintas maneras: una puntuación de una escala numérica, una serie de términos graduados, marcas sobre escalas de categorías preestablecidas, por un sucinto informe, etc.

La mentalidad dominante de control deriva en que la evaluación de los alumnos se realiza cada vez más con el fin de expresarla hacia fuera de la relación pedagógica, e incluso, en muchos casos, sólo para verterla al exterior. Lo cierto es que cualquier evaluación que se realice con el afán de conocimiento y control no tendría sentido sino se refleja en una información que se hace pública.

La expresión de las evaluaciones implica, por lo general, una reducción de información. Ocurre en todo proceso donde hay que producir un veredicto: pasar de las informaciones y deliberaciones a categorías concisas, económicas, que resulten fácilmente comunicables. En esa reducción, por muy exhaustivas que sean las formas de comunicación elegidas, siempre hay pérdida de información. Por decirlo de forma simplificada: un profesor, cuando

NOMBRE: ______________________ Edad: ______ Curso: ________

	No	A veces	Siempre
1. Es inquieto, no para de moverse			
2. Es un niño impaciente			
3. Rompe sus cosas, sus juguetes o los de los demás			
4. Riñe con otros niños			
5. No es apreciado entre sus compañeros			
6. Está preocupado por muchas cosas			
7. Tiende a hacer cosas por sí mismo			
8. Es irritable; con facilidad se sale de sus casillas			
9. Parece triste, abatido, lloroso, angustiado			
10. Tiene gesticulaciones, tics involuntarios			
11. Se muerde las uñas o se chupa los dedos			
12. Es desobediente			
13. No se concentra o lo hace durante poco tiempo			
14. Suele tener miedo o se asusta ante situaciones nuevas			
15. Es un niño al que todo le molesta, quisquilloso			
16. Dice mentiras			
17. Es un niño que se hace pis o caca encima, todavía			
18. Tartamudea o se engancha al hablar			
19. Tiene cualquier otra dificultad en el habla			
20. Habla a gritos con los otros niños			
21. Es distraído			
22. No comparte sus juguetes			
23. Grita con facilidad			
24. Culpa a los demás; es acusica			
25. Se rinde, abandona fácilmente			
26. Es desconsiderado con los otros			
27. Tiene comportamientos o conductas sexuales extrañas para su edad			
28. Da patadas, muerde o golpea a los otros niños			
29. Se queda pensando en las musarañas, ensimismado			
30. ¿Considera a este niño con problemas de conducta?			

Figura 17: Perfil de evaluación para educación preescolar.

Las formas utilizadas en los sistemas educativos para reflejar las evaluaciones de alumnos han evolucionado de acuerdo con las normas metodológico-científicas dominantes en cada momento, en función del pensamiento educativo sobre necesidades del alumno y sobre los contenidos esenciales del *curriculum* de cada área, y a medida que se considera importante proporcionar a la familia datos sobre el alumno. Más concretamente, en esa evolución se aúnan una serie de causas y necesidades:

a) La evaluación ha ido tomando un carácter holístico, de acuerdo con la homóloga tendencia en la evolución de los contenidos curriculares, pretendiendo abarcar múltiples aspectos de la personalidad y efectos educativos. De ahí que los formatos en los que la evaluación se expresa se hayan ido haciendo cada vez más complejos. En los procedimientos empleados para reflejar y expresar evaluaciones de los alumnos aparecen multiplicidad de aspectos referidos a cualidades sociales, personales, hábitos de comportamiento, dominio de habilidades, asistencia al colegio, intereses, etc. (Nótese esta condición en los formatos de expresión de los juicios de evaluación comparando la Figura 15 con la 16 ó la 17, al desmenuzarse en estos últimos aspectos de la personalidad del alumno y el contenido curricular del lenguaje.)

REGISTRO DE EVALUACIÓN

LENGUA

ALUMNO:

ESCUCHAR	Atención ●	Comprensión O	Síntesis O	Interpretación O
HABLAR	Expresión O	Participación ●	Corrección ●●	
LEER	Expresividad Fluidez ●	Comprensión ●	Interpretación ●	Interés ●
ESCRIBIR	Caligrafía O	Ortografía ●	Acentuación ●	Puntuación O
TÉCNICAS	Presentación ●●		Orden ●	
CONOCIMIENTOS	Antonimia ●	Sinonimia ●	Composición Derivación ●	
	Asociaciones de palabras ●●	Partes de la oración ●●	Verbo ●	

O Nada ● Dificultades ●● Domina suficientemente

Figura 18: Registro de evaluación del área de Lenguaje. Sexto curso de educación primaria.

b) Las clásicas notas o puntuaciones de rendimiento -formato todavía dominante entre nosotros para expresar los juicios sobre los alumnos- se diferencian poco, pues son empobrecidas formas de reflejar la información sobre el rendimiento de los alumnos en las diversas áreas o asignaturas del *curriculum*. La multiplicidad de objetivos o de componentes que se consideran relevantes en un área del *curriculum* cualquiera lleva a tener que diferenciar aspectos a la hora de ser evaluados (véanse las Figuras 16 y 18). Así, por ejemplo, una nota de *aprobado* en lenguaje tiene poco valor informativo para sugerir la calidad del aprendizaje, según se refiera a la capacidad en lectura, a la escritura, a la expresión oral, a la corrección ortográfica o a la originalidad de la composición. (Las Figuras 16 y 18 diferencian mucho más la información.) A medida que se distinguen aspectos en un área o disciplina, tiende a diferenciarse también la evaluación. Estos formatos más diferenciados transmiten más información.

c) Si la evaluación tiene que servir para que los profesores reflexionen sobre la práctica y sobre cómo responden los alumnos a las demandas que se les hacen, es preciso recoger y plasmar otras informaciones que no sean las simples calificaciones escolares tradicionales. La orientación del aprendizaje necesita de un conocimiento más diferenciado sobre el progreso del alumno.

d) La orientación académica y vocacional de los alumnos requiere informaciones más ricas y de orden cualitativo sobre su trayectoria, que no puede ofrecer la simple cuantificación de su rendimiento. En algunos países la presión de los generadores de empleo ha contribuido a buscar otras formas de expresar lo que "vale un sujeto en el mercado de trabajo" más precisas que las notas escolares y poder así seleccionarlo con cierto rigor. Datos sobre la perseverancia del potencial trabajador, su capacidad de iniciativa o sus relaciones con los demás son tan importantes o más en las relaciones laborales dominantes que la calificación sobre lenguaje o ciencias sociales.

e) Cuando la docencia a un mismo grupo corre a cargo de varios profesores especialistas en áreas o asignaturas, éstos tienen un trato parcial con los alumnos y es preciso asegurar procedimientos de comunicación de informaciones entre todos ellos para un mejor conocimiento, lo que exige establecer un registro que cumplimenten todos ellos y el tutor responsable de la coordinación.

CUALIDADES PERSONALES.

X es capaz de crear y mantener relaciones cordiales con sus compañeros de clase. Suele preferir desenvolverse en un círculo de amistades reducidas y constantes. Se comporta con cierta soltura cuando se relaciona con los adultos, aunque le cuesta iniciar la comunicación. Sería conveniente estimularle en este sentido.

Cuando trabaja en grupo prefiere no adoptar posiciones de liderazgo en la organización de la tarea, pero es responsable en el cumplimiento de lo que le asigna el grupo.

Es perseverante en el trabajo. Una vez que comprende lo que se le pide lo ejecuta correctamente. Cumple con las tareas asignadas para casa.

Observación a los padres: Sería conveniente que le ayudasen con la adquisición de un diccionario para lenguaje de más calidad que el que tiene.

Figura 19: Ejemplo de informe cualitativo simplificado.

f) La comunicación personal entre los centros y las familias, más necesaria en los niveles elementales e intermedios de la escolaridad, es difícil de mantener de forma fluida y frecuente, por falta de disponibilidad de tiempo en los profesores y en los mismos padres. Esta circunstancia lleva a establecer procedimientos escritos, sintéticos, pero más amplios que un simple listado de calificaciones, para mantener ese hilo de comunicación. Lamentablemente, en muchos casos, es la única relación posible entre los profesores y los padres.

g) Finalmente, las notas escolares cuando son negativas, si no se supera un ciclo escolar o no se obtiene la titulación correspondiente a un determinado nivel (caso de no superar la escolaridad obligatoria), vendrían a decir

que el individuo al que se refieren no ha progresado nada y que ha perdido el tiempo, si sólo se expresa ese juicio de él; como si su único potencial intelectual y personal fuese lo que informan las calificaciones escolares. El fracaso escolar en un sistema de información rígida y empobrecida significa el fracaso global del alumno. La información diferenciada da lugar a que ese sujeto encuentre juicios positivos sobre sí en alguna cualidad que le motiven y valoren su esfuerzo.

Todas estas razones han llevado a preconizar sistemas más complejos para reflejar los resultados de la evaluación. La simple relación de calificaciones dentro de una escala numérica (de 0 a 10) o nominal (aprobado, notable, etc.; suficiente, insuficiente,...) se ha ido sustituyendo por procedimientos más elaborados, como son los *perfiles* o los pequeños *informes cualitativos*. Un perfil recopila resultados educativos referidos a capacidades, condiciones de rendimiento, cualidades personales, intereses, etc. (Ejemplos de perfiles son los representados en las Figuras 17 y 20). Son recursos que pueden mezclar informaciones sobre aspectos diversos y permitir formas diferentes de expresión: calificaciones globales, puntuaciones en aspectos más concretos y juicios expresados verbalmente.

Como es natural, existe la posibilidad de hacer infinidad de perfiles diferentes, ya que pueden considerarse en cada uno de ellos distintas cualidades del alumno. Lo importante es que el profesor, o el equipo que los utilice para realizar y expresar la evaluación, discutan sus componentes, pues así aclaran y se ponen de acuerdo en los elementos básicos del *curriculum*. En términos generales se puede decir que, aunque recogen datos relativos al rendimiento del alumno, en diversas áreas curriculares desbordan muy ampliamente este ámbito, no se centran en las materias como tales, sino, en todo caso, en componentes de significación educativa de esas materias y en habilidades comunes a varias áreas. Se valora más dar una impresión de cómo se desarrolla el aprendizaje del alumno como individuo que resaltar adquisiciones concretas, sin dejar de lado otros aspectos personales no académicos (LAW, 1984, pág. 156).

La información en estas alternativas de evaluación se presenta de muy diferente forma: puntuaciones en una escala numérica, marcando determinadas categorías preestablecidas (mucho, a veces, nunca; muy bien, aceptable, insuficiente, por ejemplo), valorando la situación del alumno en escalas bipolares, porcentajes de consecución de un aspecto, comentarios breves en cada categoría (FAIRBAIRN, 1988, pág. 35).

La variedad de posibles fórmulas es tal que resulta difícil postular alguna como el modelo más adecuado. Algunos requisitos conviene que sean respetados. Cualquier formato utilizado para comunicar los resultados del alumno debe someterse a una serie de principios generales de carácter formal y de uso (GOACHER, 1990, pág. 424):

1) Debe mostrar una unidad coherente de información y no ser una mezcla de informaciones sobre el alumno elegidas al azar.

2) Tiene que ser fácil de comprender, incluyendo los procedimientos para su uso.

3) Tiene que ser fácil de rellenar y mantener al día. (Piénsese en el tiempo que ocupará un profesor con 30 alumnos para completar el perfil mostrado en la Figura 16 varias veces al año, por ejemplo).

ALUMNO: ____________________

Lectura	- Domina la mecánica			
	- Entona correctamente			
	- Comprende globalmente un texto			
	- Capta la idea central de un tema			
	- - - - - - - - - -			
Expresión oral	- Se expresa de forma coherente			
	- Le cuesta expresarse			
	- Sabe seguir el hilo de una conversación			
	- Utiliza el vocabulario adecuado a su edad			
	- - - - - - - - - -			
Expresión escrita	- Se le entiende lo que quiere expresar y lo hace ordenadamente			
	- Utiliza un vocabulario adecuado a su edad			
	- - - - - - - - - -			
Fonética	- Tiene dificultades en la expresión de los sonidos : (.........................)			
	- Pronuncia correctamente			
	- Tiene algunos vicios por influencia ambiental (...)			
Ortografía	- Domina la ortografía natural			
	- Domina la ortografía arbitraria			
	- - - - - - - - - -			
Vocabulario	- Domina las palabras del vocabulario básico			
	- Integra a su lenguaje el vocabulario específico de las materias			
	- - - - - - - - - -			
Grafismo	- Tiene un buen dominio del trazo			

Figura 20: Registro de evaluación correspondiente a un ciclo de educación primaria para el área de Lenguaje.

4) Esforzarse en ser concreto y recoger información útil, evitando divagar con argumentos personales, aunque sabemos que son inevitables los aspectos subjetivos de cualquier apreciación.

5) Tiene que ser accesible a algún tipo de control, al tiempo que mantiene la privacidad de los datos.

6) Debe contar con la formación adecuada en quienes lo rellenan para que las categorías puestas en él sean significativas y llenas de contenido.

En cuanto a la concreción del contenido de perfiles e informes cualitativos pueden tenerse en cuenta las siguientes condiciones:

a) Que la selección de aspectos de la personalidad y rendimientos del alumno en el área de que se trate sean relevantes.

b) Que queden recogidos los aspectos sustanciales de un área o asignatura del *curriculum*.

c) Que la información recogida sea útil para reorientar los métodos educativos, la dinámica del aprendizaje, etc.

d) Para ello es condición indispensable que las categorías resaltadas sean significativas para los profesores, de lo contrario las rellenarían por el simple motivo de tener que hacerlo.

e) La necesidad de que el equipo de profesores discuta y asuma un modelo u otro, llegando a un mínimo consenso sobre los significados de cada categoría que allí se recoja, de las calificaciones o grados que se asignan a cada variable resaltada.

Comunicar los resultados de la evaluación tiene derivaciones profesionales importantes: exige dar cuenta de las propias percepciones del profesor, supone, de alguna forma, hacer pública una de sus destrezas profesionales. Cuanta más información tenga que proporcionar el profesor y cuantos más aspectos tengan que contemplar sus juicios, se precisa más seguridad profesional. En cierto modo, comunicar la evaluación es una exigencia para el desarrollo del docente en tanto que debe ofrecer datos sobre sus actuaciones, sus propios argumentos sobre múltiples facetas de sus alumnos. La contrapartida de la estrategia de informar más exhaustivamente sobre éstos reside en que el perfeccionar la evaluación suele conducir a una intensificación del trabajo de los profesores hasta límites que pueden restar tiempo y energías para la mejora de su enseñanza. De ahí que sea poco conveniente empezar procesos de innovación por el cambio de las evaluaciones, al margen de un proyecto global de actuación que debe tener como primera condición ser factible.

Quedará claro que resulta muy difícil recomendar pautas de comportamiento concretas a los profesores. Éstos en cada caso tendrán que decidir qué hacer, optando por dar respuesta a los interrogantes que les señalamos a continuación.

10.5. ¿Quién tiene que evaluar? Evaluaciones internas y externas

Una pregunta fundamental consiste en plantearse quién debe evaluar a los alumnos, considerando las diversas funciones que cumple ese rito. El problema puede parecer irrelevante en el tipo de práctica a la que estamos

más acostumbrados, en donde la respuesta es obvia: los profesores evalúan a los alumnos dentro de sus clases y las calificaciones que asignan se plasman en sus registros, en los expedientes que darán lugar a decidir el paso entre cursos, niveles y titulaciones finales. Esta práctica dominante se conoce como evaluación *interna*, porque se decide dentro del ámbito del centro escolar. Pero pueden existir y existen otras formas posibles.

1) La evaluación *externa* se caracteriza por ser realizada por personas que no están directamente ligadas con el objeto de la evaluación ni con los alumnos, con el objetivo de servir al diagnóstico de amplias muestras de sujetos o para seleccionarlos. Suelen centrarse en la comprobación de competencias muy delimitadas (MACINTOSH, 1990).

Puede ocurrir que los profesores enseñen y den sus calificaciones relacionadas con su enseñanza, pero que la concesión de titulaciones o la superación de ciclos se determine a partir de pruebas no confeccionadas por ellos, sino por algún agente externo, que las aplica a alumnos de distintos centros en la misma situación.

Las evaluaciones internas, en tanto permiten o no la superación de cursos, ciclos y dan lugar a acreditaciones y títulos, adquieren un valor público de consecuencias sociales importantes. Desde esta óptica puede plantearse la alternativa de valorar del rendimiento que permite el paso entre enseñanza primaria y secundaria, por ejemplo, o entre esta última y la entrada en la universidad, tenga un carácter externo, es decir que lo realicen agentes distintos a los profesores para garantizar la igualdad entre los alumnos y entre los centros.

2) Puede preconizarse que los alumnos se evalúen entre ellos -la llamada *heteroevaluación*- en el trabajo en grupos o en experiencias de cogestión en el aula. Ciertas cualidades sociales, el esfuerzo o la colaboración prestada a un trabajo conjunto los conocen mejor ellos que los profesores.

3) Por conveniencia pedagógica se recomienda en ciertos casos que el alumno se evalúe a sí mismo -*autoevaluación*- como vía de responsabilizarle en su propio proceso de aprendizaje o porque se pretenda evaluar algún aspecto que sólo él puede conocer. (Véase como ejemplo la pauta de la Figura 21.) Cuando un proceso de enseñanza está muy estructurado, indicados los pasos que seguir, clarificadas las tareas que realizar y precisados los contenidos que asimilar, el mismo alumno puede controlar su progreso. Por lo general estas opciones "democráticas" de evaluación se suelen ligar a la apreciación de cualidades personales y sociales más que a los rendimientos considerados más sustanciales: los académicos, a no ser que se trate de materiales muy estructurados de enseñanza, como es el caso, entre otros, de la enseñanza programada.

La *evaluación externa* encaminada a dar la acreditación o títulos a los alumnos, conocida también como *exámenes públicos*, imperante en otros sistemas educativos, es una forma de control sobre el *curriculum* que se imparte que quita la exclusividad de la evaluación de alumnos a los profesores, restándoles autonomía en el diseño y realización de su práctica. Las formas de hacerlo varían de unos sistemas educativos a otros (BROADFOOT, MURPHY y TORRANCE, 1991). Entre nosotros el ejemplo de que disponemos para entender esta práctica, no siendo del todo adecuado, lo proporcionan las pruebas de selectividad para entrar en la Universidad.

Primer nivel

Nombre ______________________

Día

Voy a pensar en mi comportamiento

1. Tengo atención en clase, cuando alguien me habla ☐☐
2. Cuando estamos hablando en grupo, espero a que me den la palabra ☐☐
3. Cada semana acabo todos mis trabajos ☐☐
4. Tengo ordenados mis trabajos en las carpetas ☐☐
5. Ya sé ordenar las cosas de la semana sin que me ayuden ☐☐
6. Trabajo en silencio ☐☐
7. Dejo las cosas a los demás, si las necesitan ☐☐
8. Cuando tengo una responsabilidad, hago lo que corresponde sin que me lo recuerden ☐☐

Figura 21: Pauta de autoevaluación. (*Cuadernos de Pedagogía*)

Allí donde existen exámenes públicos la controversia se hace presente, pues se trata de una sistema de control asentado en razones contradictorias. Que la promoción de los alumnos o la capacidad de dar títulos quede sólo en manos de los profesores plantea el problema de dejar únicamente a éstos el establecimiento de lo que es o no nivel de rendimiento aceptable. Una norma que fluctúa de unos docentes a otros, entre centros, entre zonas o regiones, diferente en la enseñanza pública respecto de la privada. La norma externa se presenta como la garantía de ser un patrón que marcaría un nivel único, idéntico para todos, al servicio de la igualdad de oportunidades. En sistemas descentralizados de gestión del sistema educativo, como es nuestro caso, la evaluación externa podría cumplir funciones de equiparación de niveles y exigencias en los territorios gobernados por distintas administraciones. A estos argumentos sociales y políticos de igualación se suma la preocupación técnica de lograr más objetividad en todos los procesos de evaluación, proporcionando baremos de medida o diagnóstico iguales para todos.

Existen otras razones políticas de diferente signo para esa práctica. Es evidente que con el examen externo, que suelen ponerlo agencias ligadas a la administración educativa, lo que se hace es obligar al cumplimiento del *curriculum* establecido, que de otra forma queda siempre a merced de las interpretaciones del profesor. Es una medida de control eficaz que no garantizan las prescripciones curriculares ni la vigilancia de los materiales didácticos, que siempre dejan, al fin y al cabo, libre al profesor en la privacidad de sus aulas (MURPHY y TORRANCE, 1988, pág. 27). En una sociedad meritocrática, por otro lado, la competición requiere alguna constatación por parte de "jueces competentes" de cómo transcurre la carrera de los individuos, y ésa es también función de los exámenes públicos externos.

Guiados por políticas de corte conservador, con restricción presupuestaria y regreso a los "valores educativos fundamentales", se detecta en muchos países una tendencia a señalar a las escuelas los rendimientos básicos y las habilidades fundamentales que han de lograr en sus alumnos. La preocupación por la calidad, entendida como logro de unos objetivos básicos, lleva a incrementar los controles sobre la práctica educativa; lo que se logra por dos caminos, que en determinados sistemas educativos son complementarios: la precisión de objetivos y contenidos en las directivas que regulan los *curricula* y a través de las evaluaciones externas (SKILBECK, 1990). En la ordenación del *curriculum* en España, aunque, por el momento, no tiene regulados sistemas de pruebas externas, se han introducido en las prescripciones curriculares de la enseñanza obligatoria criterios de evaluación bastante concretos que señalan lo que la administración considera esencial.

En los sistemas educativos que poseen esas evaluaciones externas se levantan movimientos y posiciones críticas hacia un procedimiento que hace a los docentes más dependientes de la ordenación externa, restándoles autonomía profesional. Por otro lado, tiene importantes consecuencias educativas negativas. Cualquier evaluación que se haga desde fuera, pretendiendo fijarse en lo básico, acaba ocupándose inevitablemente de aprendizajes relacionados con objetivos curriculares empobrecidos, aunque sólo sea por el hecho de que son los más fáciles de comprobar y medir. Otras metas como el desarrollo de actitudes, destrezas y procesos educativos menos fáciles de constatar por el evaluador externo quedarán relegadas.

> "En la medida en que los exámenes públicos exigen de manera inevitable la normalización, deforman necesariamente la comprensión que tratan de evaluar" (ELLIOTT, 1990b, pág. 219).

Aunque las pruebas externas quieran insistir en aprendizajes sustanciosos desde un punto de vista intelectual, o en procesos educativos, la propia mecánica de aplicación y corrección obliga a elegir sistemas en los que se priman los conocimientos más fáciles de comprobar. Pruebas que tienen que ser aplicadas a infinidad de alumnos, en un espacio de tiempo reducido y corregidas en un tiempo razonable, con la pretensión de ser objetivas, tienen que ser de "lápiz y papel" y fijarse en competencias bastante elementales, generalmente el recuerdo de informaciones muy delimitadas, que no dejan espacio a la expresión de procesos más complejos de aprendizaje (HARGREAVES, 1989).

Correlativamente, se produce otro efecto secundario negativo, en este caso no ya sobre los productos comprobados, sino también sobre los *procesos* pedagógicos, al provocar indirectamente una homogeneización de los tratamientos educativos y de las traducciones de los *curricula*, para responder con éxito a las exigencias planteadas por los evaluadores externos. Sus efectos más decisivos no residen, pues, solamente en la mediatización del contenido y de los objetivos del *curriculum*, sino en ser un eficaz control de la autonomía pedagógica de los centros y de los profesores y un freno para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. Aunque no son la única causa del mantenimiento de formas de enseñanza más tradicionales, fijadas en la transmisión de contenidos pobres, sí que juegan un importante

papel en su reproducción, pues otros estilos de enseñanza centrados en la estimulación de otras cualidades pueden parecer menos eficaces y una pérdida de tiempo en la preparación de alumnos para la superación de los exámenes externos. Éstos tenderán inevitablemente a centrarse en contenidos de asignaturas y sólo en los más fáciles de ser evaluados, y todas las demás capacidades, destrezas y formas de conocimiento se relegarán a un segundo plano en la elección de tareas y métodos (SARUP, 1990, pág. 204). Afirma APPLE (1990) que:

> "En la medida en que el control sobre los contenidos, la enseñanza y la evaluación salen de la órbita del aula, se hace cada vez más hincapié sólo en aquellos elementos de los estudios sociales, la lectura, la ciencia, etc., que pueden medirse fácilmente mediante pruebas estándar. Los focos primarios de interés son el saber «qué» y, ocasionalmente, el saber «cómo» de bajo nivel. El resto es considerado cada vez como más intrascendente" (pág. 155).

El control desde fuera, a pesar de lo que anuncia, no cumple con el objetivo de igualar las oportunidades entre centros de diferente calidad. En todo caso serviría para detectar la desigualdad, pero no para elevar el nivel de los que obtengan rendimientos más bajos. Al marcar idénticas exigencias para todos se convierten fácilmente en favorecedoras de los mejor dotados por el tipo de rendimientos que desde fuera se potencian. BROADFOOT (1986, pág. 55) destaca que los exámenes públicos externos muestran una tendencia a favorecer a determinados grupos culturales y sociales, sin proporcionar la igualdad de oportunidades que es su principal razón de ser. Esa igualdad se fomentaría, en todo caso, si en lugar de aplicarse a la salida de niveles o ciclos del sistema escolar lo fueran antes y detectaran necesidades de los más desfavorecidos para ser compensadas y que pudieran lograrse así los niveles de exigencia planteados. Es decir, deberían ser elementos diagnósticos para una política compensatoria de discriminación positiva. Pero estas pruebas son terminales para dar o no la certificación correspondiente o permitir la promoción de ciclo.

Lo que hace la evaluación externa es destacar el valor selectivo y social de la misma, al tiempo que deforma las posibilidades del *curriculum*. La práctica de la enseñanza-aprendizaje quedará muy marcada por la urgencia de superar las pruebas selectivas.

Los inconvenientes reseñados hacen que los sistemas de evaluación externa, siendo difíciles de sustituir en quienes los practican, estén en fase de recesión en algunos sistemas escolares. Sus alternativas tienen que justificarse por el valor educativo de la evaluación. Las pretensiones de orientar a los alumnos y no seleccionarlos o jerarquizarlos, la ampliación de aspectos que deben ser evaluados con fines diagnósticos reclaman una evaluación con más penetrante valor de iluminación de los procesos educativos, que pueda ser utilizada de forma inmediata para mejorar éstos y las condiciones en las que se desarrollan.

La participación de agentes externos en la evaluación de alumnos tiene otra perspectiva que queremos enunciar. Cuando cada vez se van ampliado más los aspectos educativos, psicológicos y sociales que se dice han de ser objeto de evaluación en el alumno normal, se atienden campos para los que se exige una cierta especialización técnica, por tener que conocer mejor el objeto, por los instrumentos que se han de utilizar, por la elaboración de los

datos. Entonces la evaluación escapa de las manos del profesor para pasar a la de técnicos especializados (pedagogos, psicólogos, etc.) que evaluarán aspectos como la capacidad intelectual, el desarrollo, la motivación del alumno, sus hábitos de estudio, su adaptación personal, su sociabilidad,... Es una estrategia más en la desprofesionalización que afecta a los docentes cuando se tecnifican los procesos relacionados con la enseñanza. Se puede decir que también esas evaluaciones realizadas por expertos son externas.

La obtención de más datos sobre los estudiantes no implica necesariamente un mejor conocimiento de éstos para fines educativos y de enseñanza, y menos una mejor comunicación con los profesores; lo que es más cierto si ese conocimiento "ampliado" lo producen especialistas distintos al profesor. La aportación de informaciones especializadas a los docentes puede ser interesante en el caso de alumnos problemáticos, en estudiantes con dificultades y siempre que se trate de cualquier aspecto relevante que repercuta en una mejora de la percepción del alumno, de su contexto personal y social. Sin perder de vista que esas evaluaciones especializadas pueden producir en los profesores expectativas positivas y negativas. La información relevante es aquella que les sirve para poder intervenir en el propio proceso de aprendizaje y de ayuda al alumno. Muchas evaluaciones especializadas hechas por expertos externos pueden carecer de ese valor.

Si la evaluación externa de alumnos plantea tales interrogantes y conflictos, algo parecido ocurre al referirla a profesores o centros escolares. ¿Han de evaluar a los docentes los alumnos, los padres, sus mismos compañeros, expertos externos, la inspección, o nadie? ¿Quién debe juzgar la calidad de un centro escolar: la Administración, sólo los profesores, todos los que viven en él, los padres, los directivos, el empresario, si se trata de un centro privado? No es problema trivial, ni mucho menos.

10.6. Las funciones de la evaluación en la práctica

La evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es, precisamente, la pedagógica pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos. Partimos de una realidad institucional históricamente condicionada y muy asentada que exige su uso: se evalúa por la función social que con ello se cumple. Es una misión históricamente asignada a la escuela y a los profesores en concreto, se realiza en un contexto de valores sociales, por unas personas y con unos instrumentos que no son neutrales.

Esa multifuncionalidad de la evaluación introduce contradicciones y exigencias difíciles de compaginar; lo que se traduce en tensiones y posiciones muy distintas. Desde el punto de vista pedagógico conviene una menor presión de la evaluación sobre el alumno, mientras que socialmente tiende a acentuarse, pues es impensable que el sistema escolar no proporcione "etiquetados" de los alumnos cuando salen de él y pasan a la vida productiva. El conflicto no es siempre evidente, pues mientras algunas de las funciones son claras y explícitas, otras son ocultas.

Sorprende, como señala BATES (1984, pág. 128), la rapidez con la que los supuestos por los que se realiza la evaluación en las escuelas son asimilados por los procesos de ubicación social y creación de jerarquías. Si ello es así es porque esos procesos sociales son valores previos y demandas que se vierten sobre la escolarización, aunque sea de forma inconsciente. Una institución como la escuela genera valores y prácticas que la sociedad asimila, pero incorpora otros muchos que antes de ser comportamientos escolares son prácticas sociales a las que no puede o no sabe sustraerse. Muchos de los efectos o funciones que cumple la evaluación son producto de toda una "patología" en las formas de realizarla producida por necesidades no pedagógicas.

Por el modo en que está institucionalizada la enseñanza, por el hecho de que los resultados obtenidos repercuten en valoraciones de los sujetos y hasta son puntos de referencia para la autoestima, las prácticas de evaluación tienen influencia decisiva en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia el contenido, en los profesores, en las relaciones sociales dentro del aula y en el entorno social. Esa proyección múltiple obliga a deslindar los significados de esta práctica tan extendida, que escapa a los mismos profesores. Una cosa es querer realizarla con unos objetivos y otra son los papeles que realmente desempeña, como bien distinguía SCRIVEN (1967, pág. 40). Los profesores tienen que plantearse esta doble perspectiva: para qué y cómo evaluar, desde un punto de vista pedagógico, y qué funciones cumple la evaluación que realizan.

La práctica de evaluar genera un cierto *curriculum* oculto. Pondremos un ejemplo para dar idea de lo que comentamos. Un sistema de evaluar es plantear pruebas de varias preguntas cortas que difieren en cuanto a la dificultad y rapidez de la respuesta requerida. Consecuencia de ese planteamiento es que los alumnos, una vez que conocen el sistema, se dedicarán a responder el máximo número de preguntas, independientemente del valor que cada una de ellas tenga. Es curioso cómo en ciertas aplicaciones de pruebas de inteligencia o en los llamados vulgarmente exámenes de "tipo psicotécnico", por ejemplo, se aconseje explícitamente no detenerse en las preguntas (ítems) que plantean dificultades, dejando éstas para el final, puesto que el número de preguntas contestadas puede mejorar la puntuación total obtenida. La forma de la prueba implica la necesidad de no detenerse, de no reflexionar, de buscar la mejor puntuación. El comportamiento que con ello se aprende responde a la "necesidad de obtener un buen resultado", lo que es coherente con la aspiración a sobresalir y con la táctica de jerarquizar sujetos dentro de los grupos.

Entenderemos mejor los efectos de las prácticas de evaluación si ordenamos las funciones, pretendidas o no, que cumple. Las sistematizaremos en tipos para lograr una cierta claridad, lo que no significa que no existan interdependencias entre unas y otras:

A) Definición de los significados pedagógicos y sociales
B) Funciones sociales
C) Poder de control
D) Funciones pedagógicas:
1) Creadora del ambiente escolar
2) Diagnóstico

3) Recurso para la individualización
4) Afianzamiento del aprendizaje
5) Función orientadora
6) Base de pronósticos
7) Ponderación del *curriculum* y socialización profesional

E) Funciones en la organización escolar
F) Proyección psicológica
G) Apoyo de la investigación

A) Definición de los significados pedagógicos y sociales

> "El poder de la organización escolar, que evidentemente se deriva del sistema político, consiste en hacer de un niño que se equivoca en las restas, que no concuerda el verbo con el sujeto o no domina el pretérito simple, un 'mal alumno' (PERRENOUD, 1990, pág. 18).

Sería conveniente detenerse a pensar en que los significados que atribuimos a las categorías lingüísticas que utilizamos son construcciones afectadas por comportamientos instituidos, así como por valores y concepciones que no se explicitan siempre. A través de las prácticas variadas de evaluación escolar, apoyadas en exigencias no siempre pedagógicas y en valores no siempre defendibles, nada más y nada menos que se construyen categorías como las de *rendimiento* educativo, *éxito* y *fracaso* escolar del alumno, *buenos* y *malos* escolares, *calidad* de la enseñanza, *progreso* escolar, *buen-mal profesor*, *buen centro* escolar.

Si analizamos detenidamente cada una de esas categorías que se utilizan en el lenguaje cotidiano y en el más especializado se pueden poner en cuestión los criterios por los que definir cada uno de esos términos. Pero en la dinámica de la práctica se dan por supuestas muchas cosas. Los usos y los resultados de la evaluación, aunque sean discutibles sus procedimientos, generan realidad y sirven para pensar, hablar, investigar, planificar y hacer política educativa sobre la educación. La evaluación dota de contenido a la idea de "excelencia escolar", que sirve para hablar después de lo que funciona mejor o peor (PERRENOUD, 1990). Es la base, como señala este autor, para manifestar desigualdades que son construidas entre los sujetos. La institución escolar misma dota de significado a lo que entenderemos por realidad educativa y, a través de sus procedimientos, dota de sentido real a los propios conceptos con que pensamos la práctica. Ni los alumnos, ni los profesores son libres de elegir el significado de ésta.

B) Funciones sociales

Las funciones sociales que cumple la evaluación son la base de su existencia como práctica escolar. En una sociedad en la que el nivel de escolaridad alcanzado, el grado de rendimiento que se obtiene en los estudios cursados, tienen que ver con los mecanismos y oportunidades de entrada en gran parte del mercado laboral, la certificación de "valía" que las instituciones escolares expiden a los alumnos cumple un papel social fundamental. La acreditación del saber -y de las formas de ser o comportarse- expresan la posesión de un capital cultural y de valores que se cotizan en la sociedad.

Las titulaciones garantizan tácita y formalmente niveles de competencia, lo que no pueden asegurar, como dice BOURDIEU (1988, pág. 22), es que sea cierta tal garantía. Los títulos simbolizan la posesión del saber y de la competencia en la medida en que socialmente les son atribuidas esas cualidades, en forma desigual, según de cuáles se trate. Por eso unos tienen prestigio y otros no en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento.

> "Los vínculos existentes entre las jerarquías escolares y otras jerarquías de excelencia son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituya una preparación para la vida: en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de las jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el *curriculum*." (PERRENOUD, 1990, pág. 15).

La capacidad de certificación que tienen las instituciones escolares y los profesores desencadena toda una dinámica interna de ritos de evaluación reiterados que acaban desembocando en una calificación final, cuya trascendencia personal y social no puede dejar indiferentes a profesores, padres, alumnos, administradores y generadores de empleo. Salir de la institución mejor o peor "calificado" tendrá inevitablemente sus consecuencias. Una sociedad jerarquizada y meritocrática reclama la ordenación de los individuos en función de su aproximación a "la excelencia". A mayor cercanía, mayor mérito individual. Naturalmente, esa práctica no se ha originado en la escuela, pero sí se aplican allí los procedimientos técnicos que la legitiman, ocultando los valores a los que sirve.

La forma técnica de llevar a término la selección y graduación se justifica "científicamente" comparando los rendimientos de los individuos con una *norma* estadística relativa a un grupo, o apelando al dominio de un *criterio de excelencia* y de competencia en ciertos conocimientos y destrezas (DEALE, 1975). En el primer caso importa determinar posiciones relativas de los individuos (quién es «mejor»), en el segundo, capacitación real (quién es «competente»).

La evaluación cumple su función selectiva y jerarquizadora en todos los niveles escolares, aunque alguno de ellos, como la educación infantil o la primaria, no tengan asignado explícitamente tal cometido. Ese poder selectivo es tanto más evidente cuanto más elevado sea el nivel escolar y menos candidatos concurran a él. En tanto que la escolaridad se universaliza en sus niveles primarios y secundarios y se ofrece como obligatoria para todos, la lógica de la selección a la que sirve la evaluación se traslada a otros escalones del sistema. El aumento de titulados de un determinado nivel y especialidad devalúa los títulos, puesto que el número de sus poseedores se incrementa más rápidamente que el número de puestos de trabajo a los que conducían en un principio, como ha señalado BOURDIEU (1988, págs. 131-133). Y devalúa más todavía las oportunidades de los que no poseen títulos, pues tienen que competir con los titulados para puestos de bajo nivel que antes no requerían acreditaciones específicas.

La democratización del acceso a la escolaridad básica hace de la enseñanza una oportunidad para todos, sea cual sea su circunstancia personal y su origen social. Cuando se practica la evaluación en la educación obligatoria con tintes selectivos y jerarquizadores es una práctica antisocial, pues no se trata de elegir a los mejores por sus logros, o a quiénes valen y

quiénes no, sino de proporcionar oportunidades para que todos adquieran la cultura básica y lleguen al final. Así se explica la aparición de la idea de que la evaluación, si es comparación con algo o alguien, debe ser la del sujeto consigo mismo. La ideología comparativa y competitiva ha evolucionado en este sentido en el pensamiento educativo progresista (MACINTOSH y HALE, 1976), lo que no significa que lo haga paralelamente en las prácticas reales.

Sería una ingenuidad no darse cuenta de que a la salida de los niveles del sistema educativo que son obligatorios -no selectivos- espera la selección y la competencia, que tendrá en cuenta, inevitablemente, los rendimientos alcanzados durante ese período. La pretensión de que al final de la escolaridad obligatoria no existan dos títulos distintos, uno que certifica el éxito y otro la simple permanencia en la escolaridad obligatoria, se explica por querer evitar ese carácter selectivo.

Para lograr el objetivo no selectivo es preciso combatir, no sólo esos mecanismos, sino toda una mentalidad que afecta a los profesores y a los padres, educados, todos ellos, en la ideología jerarquizadora de las prácticas educativas, que transmiten después a sus hijos-alumnos.

> "... aunque la escuela no lleve a cabo evaluación formal alguna, aunque el maestro se abstenga de todo juicio público, ello no impedirá que los alumnos se comparen y elaboren para su uso jerarquías informales, como lo hacen en ámbitos que escapan al *curriculum* (PERRENOUD, 1990, pág. 15).

Esta mentalidad se proyecta en el uso de la evaluación como recurso para lograr el control sobre el alumno en las instituciones educativas. La función *selectiva* y de *graduación* pasa a ser un instrumento de poder de la institución sobre los individuos que regula las relaciones interpersonales.

C) Poder de control

La posibilidad de acreditar el valor del aprendizaje escolarizado, obviamente dota a quien lo tenga de un instrumento importante de poder sobre los evaluados, lo que tiene una enorme repercusión en un ambiente escolar ya de por sí jerarquizado, por otras razones, como las diferencias de edad, desigual posesión del saber, de la capacidad de competencias en la gestión y en el establecimiento de normas de comportamiento aceptable. En el ambiente escolar esa condición se hace notar en multitud de circunstancias: en la capacidad de repartir el tiempo, en la asignación de tareas, en la decisión sobre el paso de unas actividades a otras, en la posesión de criterios para decidir qué trabajo es "correcto" y cuál no, en la determinación de la "conducta aceptable", en la libertad de movimientos dentro del espacio escolar, etc.

Las prácticas de evaluación, por la actitud de algunos profesores al imponerlas, por la forma de realizarlas, por la potestad de corregir respuestas interpretables, por el hecho de que sus resultados puedan discutirse o no, se convierten con demasiada facilidad en instrumentos para potenciar el dominio sobre las personas. Los profesores, con esa capacidad en sus manos, regulan la conducta en clase, controlan las posibles insumisiones y mantienen la actividad del alumno trabajando con contenidos y metodologías que no son atractivos por sí mismos. El poder poner un "cero" o suspender a un alumno

es una amenaza efectiva y más tolerable que el castigo físico o la ridiculización social ante los compañeros.

El evaluador no sólo manifiesta sus criterios sobre lo que es "normal", "adecuado" y relevante en el aprendizaje de contenidos de su materia, imponiéndolos como valores generalmente no discutibles, sino que con la evaluación puede *controlar la conducta del alumno*. La cantidad de contenido que cubre una prueba, qué tipo de aprendizaje y de respuestas se valoran más positivamente, el tiempo de realizarla, el mantener indefinido el momento en que se aplicará para que los alumnos se mantengan en "alerta permanente", comunicar a los padres una calificación negativa son, entre otras muchas, prácticas conocidas que expresan cómo el profesor hace uso del poder a través de la evaluación. Por medio de ella se ejerce, simplemente, la autoridad (DORNBUSCH y SCOTT, 1975).

Esta función de la evaluación se evidencia y se potencia, sobre todo, en ambientes autoritarios, intolerantes y dogmáticos, pudiendo ser tanto más atractiva a los profesores cuanto más inseguros se sientan en las relaciones con los estudiantes, cuanto más distantes estén de la cultura de éstos, cuanto más inexpertos sean para manejarse en situaciones sociales, cuanto menos dominen lo que enseñan y la forma de hacerlo con métodos atractivos y cuanto menos interesantes sean los contenidos de la enseñanza. Este control no siempre aparece como conflictivo, impuesto y autoritario, sino que puede asimilarse sin provocar problemas ni rebeldías, dentro de un estilo liberal y democrático. La evaluación es una forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de procedimientos que se dice sirven a otros objetivos: comprobación del saber, motivar al alumno, informar a la sociedad, etc. Estamos ante una función generalmente encubierta de la evaluación.

D) Funciones pedagógicas

Las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para su realización, pero no son las razones más determinantes de su existencia. Como estas funciones no son las únicas, sería conveniente que cada vez que se recomienda un modelo o técnica para evaluar desde una óptica pedagógica, se piense en qué consecuencias tendrá para otras funciones como las que acabamos de subrayar. Al no poder intervenir desde la pedagogía en ciertas funciones sociales asignadas al sistema escolar, los nuevos conceptos pedagógicos pueden ser "recuperados" para otros cometidos.

1) *Creadora del ambiente escolar.* La proyección que tiene la evaluación en las relaciones interpersonales en la enseñanza, entre alumnos y entre éstos y los profesores, potenciados por el hecho de que muchos de los resultados trascienden al exterior, es algo evidente para cualquier observador de la realidad escolar. Nada de lo que ocurre en los ambientes del aula y del centro escolar es ajeno al hecho de las actividades escolares que tienen la condición de que todas ellas son potencialmente evaluables. Baste recordar la adaptación a las pautas de comportamiento de los evaluadores, a sus técnicas, que los alumnos tienen que realizar con el fin de obtener buenos resultados o, simplemente, buena opinión del profesor. El afán por destacar, el

rechazo a ayudar a otros, el interés por "hacerse notar", la ayuda al compañero en un momento de examen, la competitividad entre alumnos, el juicio de "empollón" que se aplica a cierto tipo de alumnos, el rechazo a los que obtienen peores resultados en trabajos colectivos, etc., son expresiones de que el clima social en la enseñanza se contamina de las prácticas de evaluación. El éxito o fracaso en la evaluación es un valor que pesa en la relación que alumnos y profesores establecen entre sí, porque sus resultados sirven de referencia en la estructuración de relaciones sociales en general y, de forma más inmediata, en las familiares. Las normas y valores por las que funciona el grupo escolar tienen mucho que ver con el clima de evaluación.

Estos fenómenos microsociales forman un contexto de aprendizaje de valores sociales que tiene incidencias muy directas en el desarrollo de cualquier proyecto pedagógico. Sin cambiar este clima, las alternativas e innovaciones no podrán alterar en profundidad la educación que viven los alumnos.

El concepto de *ambiente escolar* no sólo hace referencia al clima psicosocial del aula, sino que, al impregnar las tareas escolares, se proyecta en las connotaciones que los contenidos de aprendizaje y de la cultura tienen para el alumno. Si potencialmente todas las tareas, sus productos o el proceso de su realización son evaluables, no existirá otro aprendizaje ni otra cultura que los que vayan a ser evaluados. La confusión llega a un punto en el que los profesores no sabemos bien si evaluamos porque queremos comprobar lo enseñado o enseñamos porque tendremos que evaluar. Para los alumnos la situación es evidente: tienen claro que la evaluación no es diagnóstico de lo aprendido sino razón para estudiar. La cultura o el conocimiento proporcionado por los profesores, o el que se adquiere por otros medios, queda contaminado al ser valorado en la institución escolar. Algo que no ocurre generalmente fuera de ese medio. Leer, ampliar conocimientos, observar una ilustración o una película, etc. tienen distinto valor según se realicen o no en la institución escolar.

2) *Diagnóstico.* La evaluación justifica su utilidad pedagógica cuando se utiliza como recurso para conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de intervenir en su mejora. Ese poder diagnóstico se puede utilizar en varios sentidos:

a) Conocimiento del estudiante para detectar el punto del que parte y establecer necesidades de aprendizaje previas. Es la *evaluación inicial* al comienzo de una unidad de enseñanza o de un curso. Esta práctica es muy importante en unidades didácticas o materias con alto grado de estructuración de sus contenidos, donde es necesario el dominio de aprendizajes previos para pasar a los siguientes, como es el caso de las matemáticas o los idiomas, por ejemplo.

b) Conocimiento de las condiciones personales, familiares o sociales del alumno, para obtener una perspectiva global de las personas en su propio contexto. Esta pretensión se cumple en unos casos con la aplicación de pruebas, cuestionarios o con sencillas entrevistas con él y con sus padres (véase el ejemplo de la Figura 22).

c) Para tomar conciencia sobre el curso del proceso de aprendizaje, proporcionando información para detectar errores, incomprensiones, carencias, etc., y poder corregirlos y superarlos, evitando el fracaso antes de que se

produzca. Éste es el sentido *formativo* de la evaluación: el poder servir para corregir y mejorar los procesos.

d) Se puede diagnosticar con el fin de determinar el estado final de un alumno después de un tiempo de aprendizaje, del desarrollo de una parte significativa de la materia o de una unidad didáctica. Es la acepción *sumativa* de la evaluación.

ENTREVISTA A PADRES

Profesión: ____________ Edad: ________

¿Dónde estudia o lee su hijo/a ?

¿Tiene todo el material necesario?

¿ Tiene obligaciones fuera del colegio?

¿A qué dedica su tiempo libre ?

¿Hablan con su hijo de la escuela o de sus amigos?

¿Sale con compañeros de clase?

¿Tiene muchos amigos ?

¿Hace algún comentario sobre el tipo de enseñanza?

¿Tiene problemas con sus compañeros ? ¿Con los profesores?

Figura 22: Pauta para guiar una entrevista con los padres y recoger informaciones relevantes. Sexto curso de primaria.

e) Finalmente, se pueden diagnosticar cualidades de los alumnos y considerarlas al distribuirlos en grupos: por sus intereses para formar talleres, por rasgos de personalidad y de sociabilidad en la clase para hacer tareas en equipo, por hábitos de trabajo para encomendarles unos u otros, por niveles de destreza en el dominio de idiomas extranjeros, etc.

Evaluación formativa y sumativa

Ha aparecido la distinción entre evaluación *sumativa* y *formativa*, que son dos acepciones clave para entender el sentido pedagógico de la evaluación. Estos conceptos se deben a SCRIVEN (1967). Aunque surgen en la discusión metodológica sobre la evaluación de *curricula*, se han trasladado a la evaluación de alumnos porque tienen, como decía este autor poder explicativo por sí mismos (pág. 39).

La evaluación con finalidad formativa es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza, del proyecto educativo, o del proceso de creación de un material pedagógico, por poner algunos ejemplos.

Naturalmente, la intervención en la mejora de un proceso tiene sentido hacerla mientras éste transcurre. Como reconocía CRONBACH (1963), el servicio más decisivo que puede prestar la evaluación es el de identificar aspectos de un determinado proceso con el fin de mejorarlo, antes de que concluya. Es decir, la evaluación realizada con esta finalidad implica una actitud investigadora de análisis de los procesos, un recurso para iluminar lo que está ocurriendo (PARLETT y HAMILTON, 1983). Con esa condición puede servir, como ha señalado STUFFLEBEAM (citado por NEVO, 1983, pág.119), *proactivamente*, es decir se proyecta hacia lo que queda por realizarse.

La evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción: planificación de una actividad o plan, realización, toma de conciencia de lo ocurrido, intervención posterior. Pretende ayudar a responder a la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando. Sólo así se podrán introducir correcciones, añadir acciones alternativas y reforzar ciertos aspectos. Por tanto, es natural que esta evaluación se realice de forma constante en el tiempo, si se realiza como una indagación de los profesores y no son simples comprobaciones formales de lo aprendido. Por procedimientos informales, los profesores la realizan de forma natural y espontánea en contacto con sus alumnos; pertenece al ámbito de la relación entre ambos. Forma parte, como afirma BLACK (1986, pág. 8) de la misma tradición de la enseñanza: el profesor que ayuda en dificultades de aprendizaje, que pone anotaciones en la corrección y supervisión de trabajos o que orienta la forma de proceder del estudiante.

El propósito mismo de la evaluación formativa aplicada a contextos naturales de aula nos lleva a asociarla con una evaluación de carácter continuo, realizada a través de procedimientos informales o no muy elaborados, dependiendo más de las capacidades diagnósticas de los profesores que de pruebas o instrumentos técnicos complicados. No porque no los admita, sino porque la dinámica normal de una clase hace inviable una aplicación constante de instrumentos o pruebas formales. Lógicamente, la información que proporciona el diagnóstico es útil para el profesor y para los alumnos en tanto se obtenga de forma inmediata a la comisión de errores por parte de éstos. En cualquiera de las dos acepciones, *formal* con pruebas o *informal* con seguimiento personal, la función diagnóstica exige una actuación profesional bastante intensa en dedicación de tiempo a los alumnos, sólo posible si son pocos.

Al margen de este proceder "natural", se pueden elaborar instrumentos específicos con fines de diagóstico, cuyos resultados pueden servir para conocer "lo que ha sido un proceso" de aprendizaje y su eficacia, aprovechando esos datos con fines formativos en otros momentos. Son las llamadas *pruebas formativas* que pueden localizar los errores y las dificultades de los alumnos en unidades de aprendizaje. Pruebas que puede elaborar cada profesor o el equipo que desarrolla una unidad concreta del *curriculum*. El carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas concretas.

La pretensión de la *evaluación sumativa* es, por el contrario, determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace, pues, referencia al juicio final global de un proceso que ha terminado y

sobre el que se emite una valoración terminal. Su óptica es retrospectiva, sanciona lo que ha ocurrido, mirando desde el final de un proceso. Su preocupación es poder decir *cuánto* ha aprendido o progresado el alumno. Ve los *productos* de aprendizaje y de enseñanza. Por eso su finalidad fundamental es la de servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados. Ese carácter terminal suele expresarse en una apreciación cuantitativa del resultado apreciado (una nota en una escala numérica, un término que expresa graduación) o un juicio sobre si se alcanza o no el tope señalado por alguna norma. Puede servir para decidir si se continúa o no un proceso, pero no se puede incidir sobre el proceso concluido, porque la información que ofrece se refiere, como mucho, a la calidad del resultado. No puede contestar a la pregunta de cómo está aprendiendo el alumno, sino saber lo que ya ha aprendido.

En coherencia con esto, la evaluación realizada con carácter sumativo adopta una periodicidad intermitente o dilatada en períodos largos de tiempo y suele realizarse por medio de pruebas de muy diverso tipo. Si se quisiera realizarla de forma continua entraríamos en una dinámica de aplicación constante de pruebas y calificación de alumnos.

La expresión de los resultados de la evaluación sumativa puede quedarse en el ámbito de la relación privada entre profesores y alumnos, cuando son evaluaciones parciales, de unidades didácticas o de períodos cortos, pero suele ser el tipo de evaluación que después se proyecta al exterior, reflejándola en boletines de notas, informes, etc. El sistema escolar y la presión social reclama básicamente evaluaciones sumativas finales de procesos, mientras que la evaluación útil al profesor es la formativa. Es, pues, el tipo de uso que se hace de la evaluación lo que determina que tenga un carácter u otro.

La evaluación formativa con la intención de diagnosticar procesos es una aspiración tan exigente que requiere una relación de tipo tutorial entre el profesor y cada alumno en particular. Dificultades organizativas, número de alumnos por profesor, programas extensos, la conversión del tiempo escolar en un momento de asignación y comprobación de trabajos y respuestas, derivan el sentido de la evaluación diagnóstica a realizar ejercicios fácilmente corregibles, seguimiento de cuadernos de trabajo, etc., que es una forma indirecta de pretender acceder al proceso de aprendizaje. Pero éste - el tiempo en que se aprende- no es accesible a los profesores sino cuando siguen el proceso.

3) *Recurso para la individualización*. La función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares. Es decir, es un recurso de individualización de los métodos pedagógicos cuyas posibilidades dependen del tipo de evaluación. Cuanta más información utilizable por el profesor ofrezca un procedimiento, tanta mayor utilidad tendrá para adaptar la enseñanza. La atención particularizada al alumno sólo es posible si la evaluación es formativa, si bien disponer de evaluaciones sumativas que diagnostiquen la posesión o no de determinados conocimientos permite también la adaptación de los *curricula* o partes de los mismos a grupos de alumnos con distinto nivel.

4) *Afianzamiento del aprendizaje.* La evaluación del aprendizaje tiene efectos sobre el proceso de seguir aprendiendo. Aunque buena parte de la investigación realizada sobre estos efectos de la evaluación se ha centrado en la aplicación de tests, con cierta probabilidad esos resultados pueden extrapolarse a otras prácticas de evaluación en las aulas (CROOKS, 1988, pág. 439). Este autor, en una revisión panorámica de la investigación, destaca que la evaluación afecta al alumno a corto, medio y largo plazo de diferente forma. Generalmente, se tratan más los pretendidos efectos considerados como positivos que los negativos.

Cuando la evaluación abarca una lección o tópico concreto (corto plazo), se dice que tiene sobre el estudiante el efecto de reactivar o consolidar su recuerdo, centrar la atención sobre aspectos importantes del contenido, estimular las estrategias de aprendizaje, proporcionarles oportunidades de consolidarlo, ofrecerle información sobre el mismo, ayudarle a conocer su progreso a efectos de mejorar su autoconcepto y guiar la elección de actividades de aprendizaje para incrementar el dominio de lo aprendido.

Si la evaluación se refiere a módulos más amplios, cursos o experiencias amplias, se dice que sus efectos son los de aumentar la motivación de los estudiantes hacia la asignatura y condicionar la percepción de sus propias capacidades en la materia de que se trate, incidiendo también en la elección que los estudiantes hacen de estrategias de estudio.

A más largo plazo, cuando los alumnos están sometidos a pautas constantes de evaluación, se pueden resaltar los efectos de: estimular la habilidad de retener y aplicar en contextos y formas diversas el material aprendido, incidir en la motivación de continuar estudiando la materia a que se refiera y en la autopercepción como estudiantes. Cuando se practica la evaluación reiteradamente y de forma generalizada crea estilos de aprender y hasta modela la mentalidad de los pueblos: la exhibición del conocimiento asimilado como equivalente a posesión de cultura (BOURDIEU, 1983). Es la "cultura exhibición del concurso".

5) *Función orientadora.* La evaluación, al poder detectar cualidades para el trabajo escolar en ciertas áreas o asignaturas, descubriendo las competencias más relevantes del alumno, es una guía para que, tanto él, como los profesores o los padres, tomen decisiones apropiadas en la elección de tipos de estudios, de materias optativas, etc. Esta guía orientadora puede realizarse a partir de evaluaciones que abarquen períodos largos y al pasar de unos estudios a otros, pero es importante también comprenderla como la ayuda tutorial continuada para la resolución de dificultades, creación de hábitos de trabajo adecuados, elección de tareas de desarrollo para los más adelantados, etc. Recordemos que una de las posibilidades de los *perfiles* era permitir una información más exhaustiva que las calificaciones escolares, para servir de apoyo a la orientación.

6) *Base de pronósticos.* Los datos que conocemos sobre las personas o sobre alguno de sus rasgos son una guía para las percepciones que elaboramos sobre ellas, de la conducta que desarrollaremos y de lo que esperamos de ellas. El conocimiento interpersonal nos sirve como apoyo para esperar de nuestros semejantes un cierto comportamiento, previsible de algún modo. En ese sentido dicho conocimiento sirve para predecir. Una vez elaborada una

imagen sobre alguien, cualquier nueva información tiene distinto valor según confirme o enmiende la idea previa.

Los resultados de las evaluaciones, lo que cada docente obtiene o lo que él conoce por otros profesores, son referentes para crear imágenes de los alumnos en el medio escolar y en el exterior; sobre su valía académica o su "excelencia". Esas informaciones generan expectativas en profesores, padres y alumnos, que condicionan la valoración de datos posteriores que nos den u obtengamos sobre los estudiantes. Una buena calificación en un alumno ayuda a seguir esperando de él otras del mismo tono. Si ya tenemos una imagen positiva, esperaremos otras buenas calificaciones y las admitiremos como coherentes con el conocimiento previo sobre su competencia. En cambio, un buen resultado en un alumno que haya venido mostrando un bajo rendimiento, nos puede hacer dudar por su carácter fortuito, pensar que alguien le ha ayudado, que ha copiado en la realización de la prueba, o cosas por el estilo. En el primer caso la nueva información se acepta rápidamente porque es coherente con la expectativa que nos proporciona el conocimiento anterior y por ello es más creíble; en el segundo caso es contradictoria con la expectativa y nos puede hacer dudar.

Investigaciones diversas han comprobado todos esos efectos derivados de las calificaciones escolares. En este sentido se puede admitir que la evaluación tiene una función no pretendida de pronóstico hacia el futuro. Las expectativas que crea cumplen el papel de profecía que tiende a cumplirse por el simple hecho de existir. Es la llamada profecía de ***autocumplimiento*** y el efecto Pygmalión (ROSENTHAL y JACOBSON, 1980): si esperamos algo positivo de los alumnos éstos mejorarán; si no confiamos en que progresen, no lo harán. Los datos de evaluaciones previas cumplen una función de pronóstico sobre resultados posteriores. Lo cierto es que, desde el punto de vista estadístico, las calificaciones escolares tienden a mantener una cierta constancia y coherencia a lo largo de la vida académica de los alumnos.

La fe en esta profecía va más allá del tiempo de la escolaridad. Si se utiliza el expediente académico como criterio de selección para otros estudios superiores o para puestos laborales es porque de alguna forma se confía en su capacidad predictora de la actuación futura del ciudadano. A partir del nivel detectado, se prevé si tendrá capacidad para desarrollar una determinada materia o tipo de estudios, si conseguirá éxito social o no.

Reconocer el fundamento psicosocial y estadístico de ese efecto anticipador de la evaluación no tiene que suponer su aceptación, como si de una ley inexorable se tratara. La función de pronóstico conviene entenderla como una derivación implícita e inevitable, fuente de efectos favorables y desfavorables para los alumnos, y no como una virtualidad de la evaluación a utilizar deliberadamente para prever el futuro rendimiento. Concebir el pronóstico como un poder inherente a la evaluación supondría considerar inmutables las capacidades de los sujetos, sus condiciones personales y sociales, la inalterabilidad de su comportamiento, de las condiciones escolares, de su dedicación; equivaldría a admitir la incapacidad de la educación escolarizada para alterar ese determinismo.

Otra consecuencia importante es la dimensión ética de las prácticas de evaluación y los efectos de la publicidad de sus resultados, así como el acceso a los datos en los que se expresan cualidades personales. El problema

es relevante en cuanto que existe una tendencia a evaluar rasgos de personalidad, aspectos relacionados con la sociabilidad o condiciones personales y familiares. El *curriculum* ampliado a componentes muy diversos de la educación *integral de los ciudadanos,* bajo un clima de control, lleva a una evaluación de aspectos muy diversos que desbordan los contenidos académicos de tipo intelectual.

7) *Ponderación del* curriculum *y socialización profesional.* Las formas de evaluar, los contenidos y aprendizajes que se seleccionan en la evaluación, ponen de manifiesto los esquemas implícitos, la idea que se tiene de "aprendizaje ideal" y de conocimiento relevante. Actúan de filtros en el desarrollo del *curriculum.* Esos efectos los comentamos para las evaluaciones externas, pero operan en las que realizan los profesores de igual modo. Si es evidente que se evalúa para ver lo que se aprende, también es cierto que a través de lo que se exige al alumno se sabe lo que se enseña, lo que se considera relevante. En la medida en que la evaluación insiste en un tipo de aprendizajes (aquellos que se adquieren a través de la lectura y del trabajo escrito; memorizando, más que elaborando y mostrando síntesis personales) actúa como una práctica autónoma que tiene fuerza para determinar el *curriculum* real al que acceden los alumnos.

La evaluación es el cedazo que define los posibles significados que los contenidos pudieran tener para los alumnos; por eso la consideramos como una práctica mediadora en el desarrollo curricular en las aulas, expresándose a través de ella los valores e intereses intelectuales dominantes de quienes determinan el contenido exigido y corrigen los trabajos del alumno (GIMENO, 1988, pág. 373 y ss.).

El contenido más probable de ser evaluado es el que puede serlo más fácilmente. Se acaba así considerando, de forma tácita, más importante lo que se evalúa con más facilidad. Si el alumno no es indiferente a los resultados de la evaluación, lujo que no puede permitirse, salvo que se automargine de los capitales culturales que legitima la escuela, aprenderá a dedicar preferencia a unos determinados contenidos y a unas formas de aprender sobre otros, y a dar cuenta de lo asimilado de acuerdo con la exigencia de la evaluación. La información aislada exigida se olvidará, seguramente, pero quedarán las estrategias, los hábitos y las actitudes que se han generado.

Los mismos docentes son afectados profesionalmente por las prácticas de evaluación dominantes y el tipo de conocimiento y de aprendizajes que potencian. Al ser una práctica institucionalizada que desborda la voluntad de hacerla o no, actúa de elemento conformador de la profesionalidad docente.

E) Funciones en la organización escolar

El sistema escolar, organizado en niveles, cursos y especialidades, con *curricula* diferenciados, se parece a una retícula intrincada de senderos que conducen a diversos destinos en distintas altitudes. Escolarizar a muchos alumnos durante un largo período de sus vidas implica enfrentarse a una heterogeneidad importante de condiciones, capacidades y posibilidades, queriendo transmitirles aprendizajes muy diversos, reclama organizar alumnos y conocimientos, ordenando el progreso por la escolarización. Todos recorremos un camino juntos, pero más tarde unos quedarán estancados y otros continuarán. Los que progresan irán dispersándose por trayectorias diferenciadas. La circulación por esa red, la posibilidad de transitar por unas sendas u otras, está regulada por la edad de los transeúntes, unas veces; también por sus intereses, cuando pueden elegir; por sus posibilidades económicas, cuando no es obligatorio; por el nivel de competencia adquirido durante las sucesivas etapas del recorrido. No todos pueden ir por cualquier trayecto ni llegar a cualquier destino, porque algunos caminos son estrechos o porque no todas las sendas están interconectadas. ¿Cómo se regulan los recorridos posibles?: dándoles credenciales a los usuarios cuando pasan por determinados niveles de dificultad para seguir ascendiendo, que les indican para qué senderos valen y para cuáles no. La evaluación cumple esas funciones y es reclamada por la complejidad de la propia organización escolar y curricular.

La conexión de niveles y especialidades de los sistemas escolares complejos exige algún sistema de comprobación. Incluso dentro de la escolaridad obligatoria, de la que todos pueden y deben beneficiarse, la subdivisión del *curriculum* en niveles de competencia y la evolución de las capacidades de los alumnos, obliga a una ordenación de la enseñanza, a prever un sistema de promoción, en el que, para acceder a unos componentes curriculares, cursos, ciclos o niveles, se requiere un determinado grado de competencia. Si la enseñanza no fuese masiva, cada profesor atendería a muy pocos alumnos y podría seguirlos individualmente. Si no existiesen especialidades dentro del *curriculum*, el mismo profesor cubriría la formación del alumno. Como eso no existe hay que trasladar a la organización escolar mecanismos de regulación y clasificación para los que es muy útil la evaluación.

La planificación de necesidades del sistema escolar, por ejemplo, la previsión de plazas escolares de niveles secundarios y superiores, se puede realizar no sólo por el pronóstico de población que puede acudir a ellos, sino también considerando cuántos culminan con éxito los niveles inmediatamente anteriores.

F) Proyección psicológica

Es obvio que la evaluación tiene repercusiones psicológicas en la motivación, en la modelación del autoconcepto personal, en las actitudes del alumno, en la generación de ansiedad y en la acentuación de conflictos o rasgos patológicos. Todo eso indica el impacto que esta práctica tiene en las personas.

La continuidad de la aplicación del estudiante en las tareas escolares se logra, en buena parte, a través del refuerzo positivo que suponen los éxitos en las evaluaciones o de la tendencia a evitar los efectos negativos que traen consigo los malos resultados. Es decir, estamos ante un sistema de premios y castigos. Por eso la evaluación es fuente de motivación *extrínseca* hacia la materia (cuando queremos aprender por la recompensa que supone el éxito y eludir las consecuencias del fracaso). Una dinámica psicológica más probable de encontrar en tanto el ambiente escolar, las tareas de aprendizaje y los contenidos no sean interesantes y retadores por sí mismos. A los

alumnos les gustará más aquello en lo que son más apreciados, pudiendo desmotivarse ante los malos resultados.

Para que la evaluación no sirva al mantenimiento de un sistema pedagógico que se base en ese tipo de motivos, los estudiantes han de percibir que se les evalúa para proporcionales información más que para controlarlos (RYAN y otros, 1985). Lo importante es aprender por el interés que despierta el contenido y la actividad. Esa es la motivación *intrínseca*.

La incidencia de los resultados de las evaluaciones en el *autoconcepto* del alumno es otro de los campos de investigación en el que se comprueban efectos decisivos de tales prácticas. El autoconcepto es la imagen que tenemos de nosotros mismos, una imagen cargada de valoraciones hacia facetas diversas de nuestra personalidad. Su elaboración tiene lugar dentro del clima de interacciones sociales con los otros, siendo el resultado de las percepciones que elaboramos sobre las reacciones que provocamos en los demás, según el aprecio que creemos despertar en otros cuya opinión o reacción es significativa para cada uno de nosotros. El autoconcepto, una vez elaborado, tiene consecuencias en la conducta posterior del sujeto; es producto y factor condicionante de aprendizajes.

Las prácticas de evaluación son las encargadas de proporcionar una información constante, revestida de autoridad, reforzada por la familia, que se convierte en relevante para que el alumno obtenga noticia de su valía. La misma familia utilizará el "valor académico" del hijo en la apreciación que harán de él como persona. No olvidemos el significado que muchas familias dan a "los estudios" como camino de promoción y de redención social. El «buen escolar» y el «mal escolar» son imágenes elaboradas y proporcionadas por la escuela con incidencia en las relaciones sociales, en tanto no sea indiferente a las reacciones que provocan esas imágenes en el medio externo (GILLY, 1980). De esta suerte, los valores sociales y los mecanismos en que se apoya la evaluación escolar dominante se trasvasan a la jerarquía de valores por la que los individuos se juzgan a sí mismos, repercutiendo en el aprendizaje posterior. Naturalmente, cuanto más se amplíen las facetas que evaluar, tanta mayor repercusión psicológica pueden tener.

G) Apoyo de la investigación

Las evaluaciones de los alumnos han sido una de las pocas fuentes de información y de conocimiento que existen sobre lo que hace y cómo funciona el sistema educativo, aunque no son datos ricos, cualitativamente hablando. Obviamente, los resultados de la enseñanza se pueden ver reflejados en muchos tipos de índices y datos, pero una mentalidad eficientista, basada en las comparaciones de rendimiento académico, junto a la carencia de políticas de evaluación para el conocimiento de la realidad educativa, dejan a los resultados cuantificables de las evaluaciones como únicas herramientas para hablar de calidad de centros, profesores y del sistema en su conjunto.

El análisis de la calidad de la enseñanza, la bondad de determinados métodos educativos, la constatación del éxito y del fracaso escolar con fines de analizar la igualdad de oportunidades, la validez de los *curricula*, el rendimiento de los centros y otros muchos temas, se abordan considerando los resultados de la evaluación de alumnos como una información útil y fácil de obtener.

Para los profesores tiene relevancia en la medida en que se sientan llamados a analizar su propia práctica o la experiencia educativa global del centro, ver cómo varían los datos de una clase a otra, entre ciclos y cursos diferentes, de unos profesores a otros, variaciones entre asignaturas o áreas, entre centros dentro de una misma zona, etc.

La utilización de los resultados de los alumnos, dentro del paradigma dominante hasta hace poco en la investigación educativa, conocido como *proceso-producto* (PEREZ GOMEZ, 1983b) era el recurso para estudiar relaciones entre esos resultados y otras variables. Al ver con qué aspectos, métodos, cualidades del profesor, de los centros o del ambiente se hallaban correlacionados con un alto rendimiento se pretende deducir la efectividad de modelos educativos, instituciones escolares, métodos y profesores.

¿Qué instrumentos emplear?

A la pregunta de qué instrumentos deben utilizarse para evaluar hay que contestar a partir de tres consideraciones previas:

1) La elección de técnicas de evaluación depende, en primer lugar, de qué se quiera evaluar. No permite las mismas posibilidades la apreciación del rendimiento en las operaciones matemáticas que la expresión artística, la sociabilidad o la constancia en el trabajo por parte del alumno, por ejemplo. La cualidad, proceso u objeto que evaluar limita y condiciona las técnicas más convenientes. Desde un test a una entrevista, pasando por la solución de problemas, expresión del recuerdo de conocimientos, cuestionarios, escalas de actitudes, pautas de observación, seguimiento de diarios, etc., el profesor dispone de multitud de sistemas que él mismo, en muchas ocasiones, puede construir y aplicar.

2) Cada técnica o procedimiento de evaluación puede desempeñar en desigual medida las funciones que hemos sistematizado. Partamos, primero, de qué queremos conseguir con la evaluación y veremos después el procedimiento. ¿Evaluamos para conocer al alumno, para certificar que posee unos determinados conocimientos, para clasificarlo en grupos, para estimularlo, para que compita con otros? La evaluación que hace el profesor cuando sigue el cumplimiento de un plan de trabajo del alumno puede servir con fines de diagnóstico, pero no para determinar el nivel de dominio de un tema. Si queremos tener un indicador de la posesión de algunos conocimientos básicos en muestras amplias de alumnos, comparar centros o zonas, entonces es preciso elegir pruebas estandarizadas de conocimiento y ejecución de elementales destrezas a base de ejercicios de "lápiz y papel".

3) Las condiciones de la práctica y del trabajo de los profesores hacen que unos procedimientos y técnicas sean más factibles de utilizar que otros. Se recomienda, por ejemplo, que los profesores conozcan las ideas previas que tienen los alumnos sobre un tema o un concepto antes de abordarlo, puesto que es la plataforma desde la que aprenden. ¿Es factible hacerlo asiduamente con grupos numerosos de alumnos? ¿Es posible tomar notas de cómo actúa cada alumno en sus estrategias de trabajo para ayudarle en cla-

ses de una hora de duración? ¿Qué tiempo invierte el profesor en seguir el cuaderno de trabajo cuando tiene varios grupos a los que atender? ¿Acaso no existe el peligro de que, por querer evaluar mejor, dedique demasiado tiempo a esa tarea, restándole esfuerzos para preparar la enseñanza o actualizarse? En muchos casos la facilidad de obtener alguna información sobre los alumnos de forma cómoda, aplicando pruebas sencillas de corregir, es lo que selecciona las técnicas más al uso. La estereotipación y empleo de algunas formas de evaluar se explica, en parte al menos, porque los procedimientos más usados son los más factibles para los profesores dentro de sus condiciones de trabajo.

Así, pues, es necesario elegir procedimientos posibles de desarrollar, analizando críticamente la información que nos permiten obtener sobre lo que quiere evaluarse y según con qué propósitos se haga. Siendo tan variados los objetos de la evaluación y los fines con que se realiza, se debe partir del principio de una cierta complementariedad de metodologías y técnicas, cuya selección debe realizarse en cada caso. Como sugerencia para los profesores en sus aulas, recogemos la propuesta de MACINTOSH (1981, pág. 108) en la Figura 23.

Recursos:	Finalidad de la evaluación:
- Rasgos observados en clase en el ejercicio de la actividad	Valoración, diagnóstico
- Inventarios de observación	Diagnóstico, valoración, graduación de estudiantes
- Trabajos escritos en clase o en casa	Diagnóstico, valoración, graduación de estudiantes
- Preguntas orales del profesor	Diagnóstico
- Pruebas o tareas con intención de observar el rendimiento sobre un tema	Diagnóstico, comprobación del rendimiento final
- Exámenes de múltiples cuestiones de una unidad más amplia	Graduación, comprobación del rendimiento final
- Tests estandarizados	Valoración, graduación
- Tests diagnósticos	Diagnóstico

Figura 23: Los recursos y finalidades de la evaluación.

10.6.1. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACION PARA LAS DIFERENTES AUDIENCIAS RECEPTORAS DE LOS RESULTADOS

Las múltiples funciones que cumple o puede cumplir la evaluación se convierten en realidad en tanto alguien tiene conocimiento de sus resultados. Si la práctica de evaluar es tan decisiva en la enseñanza se debe muy fundamentalmente a que se hace pública. Cuando los resultados trascienden del ámbito escolar, sus efectos se amplían enormemente. Esta consecuencia nos debe llevar a cuestionarnos qué ocurre cuando determinados datos sobre un alumno son conocidos por otros compañeros, por profesores diferentes al

que dio la calificación, cuando se hacen públicos en los registros del centro, a los padres o cuando se comunican al exterior en forma de certificación. Por eso cada profesor, y todos ellos en conjunto, deben plantearse qué información proporcionar sobre los alumnos y a quién darla. Es un problema pedagógico y ético antes que técnico.

Tres razones justifican la importancia de este problema:

1) El tipo de audiencia o los receptores que tienen acceso a las informaciones que dan las evaluaciones determinan en buena medida sus efectos. La información que tiene un profesor sobre el rendimiento y dedicación de un alumno desencadena efectos en otros docentes, en el grupo, en la familia, etc., que no tendrían lugar si no la hace pública. Es decir, la función de la evaluación depende en parte del destinatario de la información.

En el Cuadro 2 se resumen las funciones que la evaluación cumple en los diferentes receptores.

Cuadro 2: Destinatarios de la información y funciones de la evaluación

a) El alumno al que se refieren los datos: *Diagnóstico de su progreso, señalarle dificultades, motivarle, datos de referencia para su autoconcepto.*

b) El grupo de alumnos, cuando los datos se refieran a todo el conjunto: *Diagnóstico de su progreso, motivación, estimularles el sentirse como un colectivo.*

c) El alumno en relación con el grupo: *Graduación, jerarquización, estímulo de la competencia.*

d) Para el propio profesor que recoge y registra los datos: *Diagnóstico, predicción, jerarquización, orientación, control de conducta, investigación.*

e) El equipo de profesores: *Diagnóstico, completar informaciones que tiene cada auno sobre el alumno, predicción, jerarquización, control de conducta, orientación, investigación.*

f) El tutor de un grupo: *Orientación, diagnóstico, completar informaciones, predicción, jerarquización , control de conducta.*

g) El centro como depositario del expediente personal de los alumnos: *Investigación, diagnóstico global, orientación, graduación, selección, acreditación, control de conducta.*

h) Los profesores y el centro de otro nivel educativo o curso superior: *Orientación, diagnóstico inicial, selección.*

i) La administración educativa: *Acreditación, selección, planificación, investigación sobre el sistema.*

j) La familia: *Diagnóstico, jerarquización, control de conducta.*

k) Generadores de empleo: *Selección.*

l) Audiencia social en general: *Selección, jerarquización .*

2) Si aceptamos que una evaluación ha de hacerse pública, hay que plantearse, desde un punto de vista ético, qué información sobre el alumno conviene revelar, y que inconvenientes puede tener dar a conocer ciertos juicios sobre los estudiantes. No es lo mismo hacer público el resultado de una prueba para una selección, que el diagnóstico de deficiencias, o informar sobre evaluaciones de características personales. El que los profesores dispongan de ciertos conocimientos sobre el alumno no implica que deban hacérselo saber a otras audiencias, sin sopesar los efectos que pueda tener en ellas.

Esta interrogación ética debe aplicarse, incluso, a la conveniencia misma de hacer determinadas evaluaciones. ¿Por qué en la enseñanza debe evaluarse o darse calificaciones sobre la sociabilidad de las personas, cuando esta cualidad aludirá inexorablemente a normas sociales de comportamiento, reflejo de una forma de entender lo que es un "ciudadano acepta-

ble"? En términos generales, podría admitirse que hace- evaluaciones del tipo que fuere no es en sí incorrecto, como señala BROADFOOT (1986, pág. 73), porque ello es parte fundamental en la enseñanza; pero sí que puede ser improcedente realizarlas al no tener seguridad sobre las funciones que cumplen y que éstas no sean las que hemos llamado pedagógicas. La autora hace referencia a los exámenes externos, pero este pensamiento puede extrapolarse a la evaluación en general. El conflicto ético se plantea como inevitable cuando la evaluación cumple simultáneamente funciones tan diversas, sirviendo cada una de ellas a intereses muy distintos.

Algunas de esas dudas de tipo ético las relacionamos a continuación (LAW, 1984, pág. 141 y ss.):

- ¿Se deben realizar evaluaciones formales de cualquier variable, sabiendo que pueden tener valor de etiquetado de las personas?
- ¿Qué consecuencias tiene el manejar datos que se presumen objetivos, cuando en realidad ocultan tantas opciones y presupuestos no objetivos en la forma de su obtención?
- ¿Se debería evaluar formalmente para convertir esa práctica en un control del alumno, dada la frecuencia con que se hace?
- ¿Conviene plasmar apreciaciones del profesor por escrito y darlas a conocer a otros?
- ¿Se debe plantear el derecho de veto de los alumnos al uso de la información sobre sus calificaciones, más cuando se refieren a aspectos no públicos del rendimiento o de su personalidad?
- ¿Deben tener los alumnos poder para rectificar las evaluaciones que se dan de ellos?
- ¿Debemos hacer públicos todos los datos que poseemos sobre los alumnos?
- ¿Qué datos tienen un carácter público y cuáles reservado?
- ¿Debe ser el alumno el único que decide lo que aparece en sus informes?
- ¿A quién ha de hacerse partícipe de las informaciones que se poseen? ¿Quién creemos que debe acceder a los informes de la evaluación: los que toman decisiones en educación y aquellos que recogen información para realizarla, o ha de estar abierta también para los propios alumnos?
- ¿Debe tener el alumno acceso a cualquier cosa que se diga de él?
- Una información que tiene un profesor ¿debe comunicarla a otros profesores del mismo alumno?
- ¿Qué datos reflejar en informes escritos que quedan en los centros o pasan a la administración educativa ?
- ¿Se debe hacer pública solamente la información que hable positivamente del alumno?
- ¿Es necesario y conveniente hacérsela saber a los padres?

3) En tercer lugar, si hay que facilitar la comprensión para la audiencia que recibe los resultados, es preciso cuestionarse cómo facilitar la comunicación con cada receptor potencial. No olvidemos que la competencia para entender lenguajes especializados no es la misma en los profesores, que se supone son colectivos profesionalizados, que en cualquier otro destinatario de la evaluación, como pueden ser los padres. Audiencias distintas pueden necesitar informaciones adaptadas a sus necesidades y posibilidades de comprensión. ¿Qué le puede decir a unos padres el juicio de que su hijo *progresa adecuadamente*? ¿O que falta con regularidad al colegio? ¿Qué puede significar para una familia decirle que su hijo tiene un bajo nivel de *integración social* en la clase?

Es preciso adoptar distintas maneras de registrar y expresar los resultados de evaluaciones según a quién se dirijan, algo que debe formar parte del plan que establezca cada centro, analizando las peculiaridades de cada caso. Sin olvidar que, cuanto más exhaustiva y frecuente sea la comunicación, tanta más dedicación se precisa por parte de los profesores.

10.7. El sentido de la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje

LOGSE:
Artículo 15.
1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos (de educación primaria) será continua y global.
(...)
Artículo 22.
1. La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora.

El funcionamiento de la institución escolar reclama al profesor juicios de carácter *sumativo* sobre sus alumnos, del tipo de si pasan o no los mínimos establecidos, sobre si superan ciclos educativos, cursos y asignaturas o áreas. Mientras que a todos los profesores se les requiere una evaluación con esta función, el realizarla con fines *formativos* es una exigencia profesional no imprescindible para el funcionamiento del sistema escolar.

En torno al concepto de *evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje* queremos comentar problemas sobre cómo realizar una evaluación con fines formativos que sea factible dentro de las condiciones de trabajo de los docentes.

Reclamar la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una exigencia pedagógica que no es fácil de satisfacer, pues se precisan unas condiciones de partida: a) Que sea factible de realizar por los profesores, adecuada a sus posibilidades y disponibilidad de tiempo. b) Que se haga con la finalidad básica de obtener información; es decir, para el mejor conocimiento de los alumnos, del proceso y contexto de aprendizaje, con el fin de mejorar esos aspectos. c) Que no distorsione, corte o entorpezca el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, creando ansiedad en los alumnos, restando tiempo a los profesores que podrían dedicarlo a otras funciones. d) Que no genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas.

Desde este planteamiento se puede establecer una separación dicotómica entre *evaluación ligada al aprendizaje y a la enseñanza* y aquella otra separada o desconectada, que suele realizarse al final de un período más o menos prolongado de enseñanza, o al término de la realización de alguna unidad temática, con un acto formal y explícito de comprobación, como es el poner una prueba o realizar un examen.

La evaluación separada del proceso de enseñanza-aprendizaje debe su preponderancia a las funciones de clasificación y de selección a las que sirve, estando apoyada en toda la tradición psicométrica de medición de

rasgos de personalidad, inteligencia, etc., (STODOLSKY, 1975; GOLDSTEIN, 1989). Esta tradición parte del supuesto de que existen capacidades que se pueden comprobar en los sujetos, independientemente del contexto en el que se ejercen y observan. Otro de sus supuestos es que las pruebas aplicadas tienen que proporcionar la ubicación de cada sujeto dentro de una escala, o respecto de promedios referidos a ciertos grupos, independientes también del contexto del individuo, presuponiendo que los ambientes son equivalentes o que no tienen efectos sobre los resultados. La comprobación de la capacidad se pretende lograr al margen del ejercicio real de una competencia o manifestación de la cualidad de que se trate. Así, en la enseñanza se quiere comprobar el saber, independientemente del modo de trabajar cotidiano de los alumnos, de cómo adquieren y utilizan el conocimiento una vez que han acabado un proceso de aprendizaje.

Las funciones sociales y el poder de control que tiene la evaluación restan importancia al conocimiento que podemos obtener de los alumnos mientras trabajan y se dialoga con ellos. Esta condición laboral hace que los profesores admitan como "normal" el separar los momentos de enseñanza de los de comprobación. Existen tareas y tiempos para enseñar y, al lado, separados en el tiempo y en cuanto a procedimientos empleados, otros momentos para comprobar. La evaluación se desintegra del aprendizaje perdiendo su valor formativo en el diálogo crítico entre profesores y alumnos. Un *modelo crítico* de evaluación, como lo ha llamado ELLIOTT (1990b) parte de la condición de que:

> "... la evaluación de la comprensión (se refiere a un tipo de aprendizaje de calidad) y la enseñanza para la misma no son actividades separadas. El profesor fomenta el aprendizaje comprehensivo dando acceso a los alumnos al diálogo crítico sobre los problemas que encuentran al llevar a cabo sus tareas. Este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es sólo una actividad final, centrada en los resultados de aprendizaje" (pág. 224).

La separación entre tareas de enseñar y evaluar en los profesores tiene una distinción simétrica en los alumnos: la separación entre la adquisición de información o aprendizaje y las estrategias para responder mejor a la evaluación. ELLIOTT (1990b, pág. 213), refiriéndose a la enseñanza secundaria, llama la atención sobre el fenómeno de la *posposición del aprendizaje*. Se refiere con ello a cómo los alumnos posponen la labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación, desplazamiento que implica aprender según cómo vayan a ser evaluados y para responder a lo que se les exige. Es un mecanismo que no sólo afecta a la enseñanza secundaria.

El procedimiento de hacer posible la evaluación integrada es plantearla de manera *interactiva* (CARDINET, 1986b), es decir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso entenderla como un proceso natural de información sobre lo que ocurre, que utiliza múltiples recursos, sin plantear necesariamente procedimientos formales de evaluar. Se trata de conocer al alumno. Digamos que precisa de una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, como una preocupación más de éstos cuando enseñan. Más que pensarla como algo que se sirve de procedimientos especiales, es una actividad que descansa en las capacidades del profesor (naturales y adquiridas por formación) para comprender situaciones, reacciones de los alumnos, rasgos significativos de cómo ejecutan las tareas, nivel de sus

realizaciones, de las dificultades que van encontrando, del esfuerzo que ponen, etc.

Señala CARDINET (1986b) que:

> "La evaluación formativa, para que sea aplicable por los profesores, no tiene que exigirles el uso de un extenso conjunto de instrumentos apropiados. Porque es en el mismo curso del aprendizaje donde la forma de operar y donde las realizaciones de los alumnos tienen que ser observadas y utilizadas inmediatamente para rectificar su forma de proceder. Del análisis de los ejercicios que corrientemente se realizan en clase se pueden extraer todo tipo de informaciones" (pág. 45).

Desde esta óptica, HARLEN (1978) la define también, como:

> "El proceso de obtener información sobre aspectos relevantes de la experiencia y de las cualidades de los alumnos para adoptar decisiones sobre el ambiente de aprendizaje que estimule el progreso de los alumnos e incremente la eficacia del profesor" (pág. 1).

La formalización metodológica de estos procedimientos de conocimiento integrados en la actividad de enseñanza se plantea cuando las informaciones sobre el alumno es preciso acumularlas durante un tiempo, darlas a otros profesores, utilizarlas para promocionar o no al alumno, para recomendar recuperaciones o informar a los padres.

Esta evaluación no separada del proceso de aprendizaje, manejable por los profesores como recurso de conocimiento y guía de la actividad normal de enseñar, tiene su defensa en el sentido común y en paradigmas de investigación que tengan como primera preocupación el mejorar las prácticas reales de educación. La evaluación con fines selectivos y de clasificación apoyada por la tradición de medición ha contado con más aparato metodológico justificador, arropada por la aureola de la objetividad en la apreciación de resultados educativos. Ha tenido que reconocerse que rean legítimas otras metodologías en ciencias sociales y demostrarse la inviabilidad de muchos procedimientos pretendidamente objetivos, para que al conocimiento obtenido por vía de observación de los profesores, por ejemplo, se le adjudicara un importante papel en la dirección y mejora de la práctica. El sentido común siempre había reconocido el valor del conocimiento personal de los profesores.

Apelar a la importancia de los métodos de conocimiento del profesor para adquirir información, mientras participa en situaciones naturales de enseñanza, supone conceder un peso importante a sus capacidades para percibir los procesos educativos y a sus esquemas de interpretación. Si de las evaluaciones elaboradas por esta vía quieren obtenerse datos objetivos del rendimiento escolar de los alumnos con fines de clasificación, selección o acreditación, evidentemente esta evaluación integrada en el proceso tiene poca defensa metodológica. Pero no hay que olvidar que tampoco están exentas de distorsiones las evaluaciones separadas del proceso.

Si el conocimiento sobre los alumnos y sobre los procesos de aprendizaje que ofrece la evaluación ha de servir de ayuda para el desarrollo consciente de la práctica en el aula, entonces sólo las informaciones adquiridas como significativas por los profesores, en contextos concretos, les servirán, independientemente de la validez metodológica que tengan. Esa evaluación integrada puede tener, no obstante, mucho más valor informativo para

los docentes que los resultados de la evaluación separada del proceso. ¿Qué dice de un alumno el 4 sobre una escala de 10, como resultado de una prueba de comprobación de rendimiento, olvidándonos del tipo de conocimiento en el que se acertó o erró? Sabemos que está en un lugar más bien bajo de esa escala a efectos de clasificación si damos por supuesto que la puntuación 5 es el promedio. Que el profesor aprecie que un alumno es "lento" -otro tipo de apreciación o valoración relativa- en la realización de tareas, pero que al final las suele concluir adecuadamente, proporciona también poca información. Pero, ¿acaso es menos útil al profesor que decir que obtiene un 4 en una escala de 10, para conocer al alumno, valorar su rendimiento y adaptar la estrategia de enseñanza a ritmos de aprendizaje diferentes, aunque se trate de una apreciación personal obtenida mientras sigue el trabajo del alumno; sin pretensiones de objetividad metodológica?

Lo que queremos resaltar con todo esto es que más que asegurar evaluaciones indiscutibles en cuanto a su objetividad, desde el punto de vista pedagógico y para una educación no selectiva, lo fundamental para la mejora de los procesos pedagógicos es perfeccionar la competencia de los profesores para realizar apreciaciones acertadas sobre sus alumnos, a partir de las capacidades y esquemas de percepción, atribución e interpretación que poseen en las condiciones naturales de trabajo.

Lógicamente, las posibilidades de obtener diferentes tipos de información sobre el alumno -los indicios en los que se apoya la percepción-, además de estar ligadas a las capacidades de apreciación de los profesores, dependen de las actividades en las que se trabaja. Sólo se puede observar la originalidad del alumno cuando el método y las tareas concretas de aprendizaje permitan su expresión. Dicho de otro modo: la información que se puede obtener depende de que la actividad pedagógica permita que se manifiesten unos rasgos u otros del alumno en el trabajo académico, en las relaciones personales, etc. ¿Cómo evaluar su capacidad de expresión oral si no se deja que la practiquen? Las posibilidades de la evaluación integrada de forma natural en el proceso de enseñar y de aprender dependen de las tareas académicas que se practican y de la capacitación del profesorado.

La utilidad pedagógica de la evaluación tiene que ver con la metodología que se utiliza para realizarla y expresarla. Si la evaluación queda integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje los datos más ricos, en cuanto a la información que le puedan aportar al profesor, no son los de carácter cuantitativo o las calificaciones numéricas. En realidad todo proceso de evaluación tiene un carácter cualitativo porque se trata de valorar, enjuiciar o asignar valor (ÁLVAREZ, 1985); lo que ocurre que el resultado de ese proceso puede plasmarse en un número o en un juicio de otro orden, como adjetivos o expresiones diversas.

En los estudios sobre métodos y prácticas de evaluación la dicotomía entre evaluación *cualitativa* y *cuantitativa* ha adquirido una relevancia que tiene su justificación en dos tipos de preocupaciones. Por un lado, existe un problema metodológico sobre cuáles son las formas más relevantes de captar y reflejar la realidad de los procesos y resultados de la educación (COOK y REICHARDT, 1986); de otra parte, y esto es lo más relevante para el profesor, está el problema de qué capacidad de información tienen una y otra forma de expresar la evaluación para profesores, estudiantes, padres, etc.

Un número se intepreta dentro de una escala y nada más. Sirve para jerarquizar y para señalar niveles, pero no informa de su significado, salvo que se explicite el proceso por el que pasamos desde la lectura y apreciación de un trabajo hasta la calificación. Un juicio cualitativo sí permite comunicar lo que significa el trabajo del alumno.

10.7.1. UNA EVALUACIÓN HOLÍSTICA O GLOBALIZADORA

La evaluación integrada de manera natural en el proceso didáctico tiene que abarcar al alumno como ser que está aprendiendo. Por eso es globalizadora de toda su personalidad, holística (abarca todo). Algo que tiene más razón de ser en la educación obligatoria, donde adquiere su genuino significado pedagógico. Lo que pretendemos resaltar es la conveniencia de aspirar al conocimiento de los alumnos como sujetos frente a la fragmentación y parcialización de sus características, que suponen las prácticas tradicionales, apoyadas en pruebas formales, tests o exámenes, que son siempre restrictivos (BRIDGES, 1989) y que no permiten comprenderlo como persona.

Lo que aprende no es la inteligencia sino seres inteligentes. Ni siquiera un abanico completo de pruebas diversas que se dirigiesen a diagnosticar por separado capacidades, condiciones de personalidad, sociabilidad, conocimientos y posesión de habilidades, podría darnos una imagen real de lo que es el alumno y cuál es su comportamiento en situaciones educativas naturales. Este conocimiento global requiere comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar. Aun en el caso de restringirnos a la evaluación del rendimiento en un área o asignatura, el conocimiento que pueda obtener el profesor de las pruebas formales o de los exámenes es insuficiente para tener acceso a los procesos de aprendizaje, comprender sus dificultades, las ideas previas que convendría tratar de modificar, las actitudes hacia la materia, los significados personales que atribuye a lo aprendido, etc.

Desde una perspectiva histórica, la evolución reciente del sistema educativo y del pensamiento sobre el *curriculum* lleva a una ampliación constante de sus contenidos, como vimos en otro momento y, en consecuencia, a considerar más objetos y cualidades susceptibles de ser evaluados. Puede apreciarse, pues, que el objeto de la evaluación en ambientes escolares se expande constantemente, afectando más a unos niveles educativos que a otros.

Esta pretensión holística en la evaluación tiene apoyaturas diversas y contradictorias:

1) La progresiva implantación de una forma más humana de entender a los alumnos, con el rechazo a modelos educativos academicistas más centrados en los aspectos intelectuales de la persona, omnipresentes en la educación tradicional, que olvidaban otras dimensiones de tipo afectivo, social, moral y psicomotor. Es una proyección de la pedagogía invisible que ya comentamos. La evolución del pensamiento humanista sobre la educación resalta la importancia de la atención total a la personalidad del alumno (GIMENO, 1988).

no fragmentación

2) La adopción de modelos ecológicos de explicación del desarrollo y del aprendizaje que sensibiliza hacia la necesidad de contemplar los diferentes aspectos que se entremezclan en las conductas de los sujetos, en los procesos de aprendizaje y en la explicación de sus resultados. Los efectos educativos tienen múltiples causas que hay que ponderar en la evaluación. Por otro lado, las consecuencias de las prácticas escolares no se pueden reducir a los rendimientos académicos más evidentes.

3) La repercusión de modelos de evaluación aplicados a experiencias pedagógicas y a la experimentación de *curricula* que se toman como modelos para entender la evaluación de alumnos, y que demuestran la necesidad de explicar realidades complejas, diferenciar aspectos y aportar instrumentos distintos a los tradicionales.

4) La ampliación del objeto que se evalúa es coherente con el progresivo crecimiento del carácter invisible de los nuevos métodos educativos, de perfiles más borrosos, que reclamarán no sólo la ampliación de los objetos que se evalúan, sino de las técnicas para realizarla y de los procedimientos de expresión de sus resultados. Esta coherencia entre nuevos métodos de educación, *curricula* y prácticas de evaluación ha sido resaltada por múltiples autores (BERNSTEIN, 1988 y BROADFOOT, 1984 y 1986).

5) Un incremento de los controles de tipo técnico en educación, aunque disfrazados la mayoría de las ocasiones en argumentos relacionados con los puntos anteriores.

El interrogante surge inmediatamente. Si la educación y los programas de enseñanza, los métodos, la atención del profesor, etc. atienden a innumerables aspectos de la formación cultural y de la personalidad del alumno, la necesidad de una conciencia reflexiva acerca de lo que ocurre en el sistema educativo implica abarcar numerosos tipos de conocimiento sobre cómo funcionan todos esos procesos. Desde las pretensiones de la evaluación formativa parece lógico aspirar a evaluar los proceso que hagan relación a cualquier objetivo o contenido y no sólo a los aprendizajes de orden intelectual. Lo que ya no parece tan natural y conveniente es que deban practicarse evaluaciones formales, terminales o intermitentes, de tipo sumativo en cualquier faceta pedagógica, si no queremos caer en un clima de control tecnificado total sobre los sujetos y sobre todo lo que ocurre en los ambientes educativos. Una pedagogía total -que atiende a la integridad del desarrollo del estudiante- no tiene que desembocar en un control exhaustivo. Su valor está en entender al alumno que aprende como una unidad, explicando su progreso como consecuencia del comportamiento de toda su personalidad en relación con las circunstancias que le rodean, en el centro escolar, en el grupo de alumnos y en la familia.

Es preciso distinguir la necesidad de ampliar el conocimiento del alumno, como individuo globalmente considerado, de las aplicaciones masivas de pruebas y realización constante de ejercicios de comprobación con el fin de conocerle mejor. El ideal pedagógico humanista de atender en la educación a todos los aspectos de la personalidad es una aspiración inherente al entendimiento de la enseñanza como comunicación personal y estímulo del desarrollo de las posibilidades personales y de ayuda a la superación de limitaciones. Un enfoque que se justifica en cualquier etapa educativa, pero más en los primeros niveles de educación. BRIDGES (1989) y LAW (1984) han

resaltado que las nuevas formas de evaluación no tradicionales reclaman la necesidad de una mejor comunicación con el alumno y de considerar la discusión y negociación de la misma, pues se trata a veces de evaluar cualidades de difícil acceso.

Pero de un modelo educativo globalizador y personalizado no se deduce forzosamente la necesidad de que en los centros escolares todo sea objeto de evaluación formal por medio de instrumentos apropiados. El conocimiento global del alumno no se obtiene por el diagnóstico de dimensiones, aisladas de su comportamiento.

La evaluación formal de todo tipo de aspectos del alumno, dejando constancia de resultados, tiene consecuencias peligrosas cuando se instala en una mentalidad de control, selectividad y competencia, donde no son infrecuentes las prácticas autoritarias apoyadas en el poder de los profesores. Cuando se cambia la mentalidad sobre los objetos susceptibles de ser evaluados, pero no el uso de la evaluación, se refuerza el clima de control en las aulas. No olvidemos que es frecuente la creencia de que si algo no se evalúa no despierta el interés del alumno por esforzarse en cumplirlo, que evaluando se clasifica y selecciona a los alumnos. La evaluación holística parece admisible desde la óptica educativa, pero no deja de tener sus peligros, dado el contexto en el que se practicará.

"... esta tendencia hacia sistemas de evaluación y calificación de tipo global posee facetas inquietantes. En las últimas décadas, las escuelas (se refiere a las inglesas) se han convertido en observatorios permanentes, en microscopios a través de los cuales los alumnos son evaluados, no sólo por sus capacidades, sino por sus actividades, intereses y actitudes personales. Cada vez son más numerosos los informes que clasifican y caracterizan a los alumnos, situándolos a lo largo de una escala según ciertas normas" (SARUP, 1990, pág. 197).

"Su fácil aceptación, su preocupación por la totalidad de la persona y su uso flexible (...) permite, en la práctica, un mayor grado de intromisión en la vida de los alumnos. En la medida en que determinados aspectos de su vida no sean congruentes con los valores dominantes de la escuela (sus intereses, su ambiente familiar, sus valores) será más que posible que sean objeto de evaluaciones negativas; evaluaciones que, por otra parte, siendo pocas veces explícitas, si lo son alguna, tienen profundas influencias en las expectativas de los profesores y, tal como muestra la investigación, en el rendimiento" (BROADFOOT, 1986, pág. 67).

Una corriente de orden más técnico que ha ayudado a mantener la idea de la evaluación holística con procedimientos formales procede de los enfoques curriculares dominantes en los años sesenta y setenta, que defendieron la necesidad de especificar los objetivos en campos diversos y en múltiples categorías. La taxonomía* de objetivos de BLOOM (1971) es un ejemplo. En ella se especifican tres dominios: el intelectual, el afectivo y el psicomotor que, a su vez, se subdividen en múltiples categorías. GAGNÉ, (1979) y GAGNÉ, BRIGGS y WAGER (1988) destacan otros tipos de productos de aprendizaje utilizados como referencia para especificar objetivos de enseñanza: destrezas intelectuales, estrategias cognitivas, información verbal, actitudes, y destrezas motoras. Si la correcta plani-ficación o programación de la enseñanza se entiende como clarificación y concreción de sus metas

* Una taxonomía [illegible] una ordenación de objetivos de enseñanza bajo algún criterio, como puede ser el nivel de su c[illegible]idad, la dependencia entre ellos, etc.

para elegir estrategias adecuadas a cada tipo de objetivo, la lógica del planteamiento lleva a sugerir que los procedimientos de evaluación se especialicen también en la comprobación del logro de los distintos tipos de objetivos. Las taxonomías surgieron para ser utilizadas como procedimientos que ayudaran a concretar instrumentos de evaluación más precisos, como es el caso de la de BLOOM; o se han derivado del análisis de tareas y procesos muy concretos para establecer estrategias muy precisas de entrenamiento (la de GAGNÉ).

Este enfoque reclama evaluar los objetivos diferenciados con procedimientos formales, pues al profesor le resultará imposible en su práctica distinguir efectos específicos por separado a través de la evaluación ligada al proceso de enseñanza.

La evaluación comprensiva y globalizadora exige un cambio en la ideología selectiva dentro del sistema educativo y de los propios docentes, una revisión de las necesidades de formación del profesorado para disponer de una mentalidad más diferenciada en su pensamiento sobre lo que es importante en la enseñanza y en el desarrollo del *curriculum*. Reclama nuevas necesidades en la organización escolar. Al no existir estas condiciones se puede explicar la permanencia de pautas de control defendidas por la evaluación tradicional, procedimientos rígidos de constatar el rendimiento educativo, aunque se hayan difundido directrices nuevas sobre cómo evaluar. Como bien señala LAW (1984, pág. 7) es una ironía que técnicas nuevas de evaluación sólo se puedan introducir en organizaciones donde ya existe un convencimiento sobre su necesidad y lo que ellas suponen.



El límite profesional en los docentes es un obstáculo importante para la evaluación globalizadora. Los profesores, como cualquier ser humano, tienen una capacidad limitada de procesar información, recogerla, interpretarla y registrarla, informando después de todo ello a las diversas audiencias. Cualquier idea de ampliar la evaluación tropieza con las limitaciones de los profesores y reconduce su viabilidad al terreno de la evaluación informal en contextos de trabajo naturales. Numerosas variables educativas se pueden apreciar directamente en la comunicación personal en las aulas o, en todo caso, ayudándose los profesores de instrumentos muy sencillos.

Otra limitación procede de la organización de la docencia. Un profesor que imparte enseñanza en educación infantil o primaria es responsable de un grupo de alumnos que sólo le tienen a él para todas las áreas y actividades del *curriculum*. El conocimiento personal sólo puede lograrse en esas condiciones de trato prolongado y número relativamente reducido de sujetos. Observa cómo se desempeñan en situaciones diversas, sigue su trabajo en clase, le preguntan con frecuencia, corrige sus errores, dedica más atención a quienes más le necesitan, estimula la independencia de los que se desenvuelven por sí solos, vive un clima psicosocial en clase en el que aspectos muy diversos de cada uno se van poniendo de manifiesto. La posibilidad de conocimiento holístico del alumno es consustancial a esa situación de trabajo y cada profesor podría dar juicios sobre múltiples aspectos de sus estudiantes, sin tener que "examinarlos" o aplicarles pruebas complicadas; ayudándose, como mucho, de pautas sencillas de observación que utilice mentalmente.

Cuando, por el contrario, impera la especialización curricular en áreas o asignaturas, el profesor tiene muchos más alumnos, varios grupos, y normalmente en horarios con cortos espacios de tiempo, circunstancias que, inevitablemente, restringen las posibilidades de conocimiento global de un número crecido de alumnos. Esto suele ir acompañado de una mentalidad en los docentes proclive a entender que ellos ya no son los responsables de "toda la educación" de los grupos, puesto que son varios los profesores que les imparten la enseñanza. Tendencia acentuada por el hecho de que se asume implícita o explícitamente que el aprendizaje de la materia es lo que importa. La evaluación global en régimen de pluridocencia (varios profesores especializados para un grupo) exige su imprescindible coordinación, sin poder dejar esos aspectos a la responsabilidad de lo que entre nosotros se conoce por *tutores*.

La evaluación globalizadora tiene consecuencias inevitables en la concepción de las técnicas que se consideran propias para realizarla. Un primer efecto es el de debilitar el valor de los métodos formales, precisos y cuantitativos, dado el carácter indefinido o "borroso"* de las cualidades que se aprecian. Como ha señalado BERNSTEIN (1988) el control preciso de los procesos pedagógicos sólo es posible allí donde los objetivos son muy precisos y claros, donde resulta fácil distinguir y decidir lo que es aceptable o correcto de lo que no lo es, pero cuando la educación atiende a parcelas personales no tan claras como los aprendizajes académicos tradicionales, se debilitan las posibilidades metodológicas de una evaluación segura y formal.

* Allí donde la pedagogía es visible, existe una plataforma 'objetiva' para evaluar a los alumnos, que se basa en: a) criterios claros y b) un procedimiento de medida preciso. El niño recibe una nota o su equivalente como resultado de la valoración de cualquier logro escolar. Además existe un sistema de calificación uniforme, de manera que se pueden comparar los éxitos y los fracasos de una escuela con otra. Observando las notas del alumno podemos establecer su 'perfil' escolar. El alumno conoce su nivel, el profesor y los padres también. (...) Por otra parte, los padres difícilmente pueden cuestionar ese perfil, pues es 'objetivo'. Se introducen desde luego elementos subjetivos en la calificación de los niños, pero están enmascarados por la objetividad aparente de la 'casilla' en la que se anotan. En el caso de las pedagogías invisibles no ocurre esto. Los procedimientos de evaluación son múltiples, difusos, y no se prestan fácilmente a una medición aparentemente precisa, lo que hace bastante compleja la comparación entre diferentes alumnos y entre diferentes escuelas. En primer lugar, la pedagogía invisible no define el progreso de un *grupo*, se basa, por el contrario, en el progreso de cada persona" (BERNSTEIN, 1988, pág. 133).

Así, por ejemplo, "progresar adecuadamente" es una expresión más subjetiva, polisémica o borrosa que el "aprobado".

10.7.2. EVALUACIÓN INFORMAL Y EVALUACIÓN CONTINUA

La pretensión de desarrollar una evaluación con carácter formativo que abarque al sujeto reivindica el papel que tiene que desempeñar el conocimiento constante que el profesor puede obtener por medios informales sobre el proceso educativo.

Al principio de este capítulo caracterizábamos la evaluación como toda actividad u ocasión por la que el profesor adquiere conciencia de la marcha de sus alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje, habiéndose defen-

dido que debe estar implicada en la actividad misma de la enseñanza. Los profesores en el trato cotidiano dentro del horario escolar conscientemente recogen informaciones, hacen observaciones sobre rasgos de sus alumnos, de algunos de ellos quizá de forma más significativa. El profesor aprecia lo que es un alumno, su progreso, su reacción ante los estímulos educativos valiéndose de procedimientos que no son técnicas rigurosas pero sí eficaces medios de conocimiento. Todo este "diagnóstico" de personas y procesos puede decirse que lo obtiene por *vías informales*. Evaluar de este modo supone, según GUERIN (1983):

> "... todas aquellas estrategias que pueden utilizarse para organizar e interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes. Este tipo de información juega un papel decisivo en las decisiones que los profesores adoptan en clase, relacionadas con el curso de la instrucción" (pág. XI).
>
> (...)
>
> "Las estrategias de evaluación informal son una parte singularmente importante del repertorio de destrezas (profesionales) que tienen los profesores. La información adquirida a través de observaciones de la conducta cotidiana de los estudiantes, por medio del examen de realizaciones producidas por ellos, tales como el caso de trabajos escritos, pruebas, presentaciones diversas, y por medio de la discusión con ellos, proporciona la base para muchas decisiones de los profesores" (pág. 5).

Esas informaciones son las más útiles para el profesor en la toma de decisiones que realiza constantemente en la enseñanza. A pesar de ello, las prácticas dominantes en las aulas tienden a otorgar más peso a las evaluaciones formales (MACINTOSH y otros,1981), quizá por la fe que despiertan los procedimientos de evaluación separados de la práctica. El que el peso concedido a los procedimientos formales sobre los informales aumente a medida que ascendemos de nivel educativo, viene a sugerirnos la imposición progresiva de la presión selectiva del sistema.

El concepto de *evaluación continua* es inherente a los planteamientos que quieren lograr una evaluación integrada normalmente en el proceso de enseñanza, con intención formativa, desarrollada más bien por procedimientos informales. En sus orígenes, este concepto surge como alternativa a los exámenes que abarcan gran cantidad de contenidos, tras largos períodos de aprendizaje. La *continuidad* implicaba fraccionamiento de la exigencia, lo que permite facilitar a los alumnos la comprobación de lo que aprenden. Ahora bien, el sentido pedagógico que es preciso darle no es ése; pues hacer comprobaciones desligadas del trabajo de forma continuada no altera las funciones dominantes no pedagógicas de la evaluación, sino que aumenta la presión de control sobre los alumnos y resta tiempo de enseñanza a los profesores. Se pueden hacer contínuamente exámenes tradicionales, aplicar de forma reiterada pruebas objetivas, estimular el control permanentemente. Por tanto, este concepto de evaluación continua tiene que ir acompañado de otra forma de entender lo que es evaluar.

La traslación que ha tenido este concepto en la práctica, en nuestro propio contexto, es un ejemplo de lo que en muchas ocasiones ocurre con ideas innovadoras "asimiladas" por un contexto diferente. Queriendo sustituir el sistema tradicional de evaluaciones finales por un sistema de información más continuado, para muchos profesores ha pasado a convertirse en "exámenes frecuentes", o en la mera sustitución de un examen final por va-

rios parciales cuyas calificaciones dan por acumulación la calificación definitiva.

Otra interpretación de este concepto es la que ha tenido lugar desde un planteamiento tecnológico sobre la práctica didáctica. En nuestro ámbito la idea surgió en los años setenta, en pleno auge de los planteamientos tecnológicos sobre el *curriculum* y sobre la programación de la enseñanza que debían realizar los profesores. El esquema de ordenación de las operaciones para desarrollar el *curriculum* proporcionado por TYLER en 1949 sirvió de referencia a estos planteamientos. En dicho esquema (como se vio en el capítulo dedicado al diseño) *la evaluación tiene la función de comprobar en qué medida las experiencias de aprendizaje desarrolladas sirven para lograr los objetivos propuestos*. La evaluación se convierte en operación final de constatación de eficacia de los efectos de un proceso educativo ordenado.

Si se considera que la complejidad de los fines educativos se puede reducir a la conquista progresiva de pequeños objetivos escalonados, en una progresión secuencial preestablecida, entonces la evaluación adecuada será aquella que diagnostica, paso a paso, el progreso por esos escalones, pretendiendo dar noticia del curso de la ascensión hacia las finalidades más generales. Para TYLER (1973) la evaluación:

> "... debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. En segundo término, (...) la evaluación no deberá limitarse a realizar esa valoración en un determinado momento puesto que, a los fines de comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieran estar produciéndose" (pág. 109).

Cuando se pretende detallar y encadenar los objetivos tenemos que optar, en consecuencia, por una evaluación más frecuente, con el fin de poder determinar si existe o no la progresión prevista. De ahí el carácter continuado que adquiere en este planteamiento didáctico. La evaluación continua desde un enfoque tecnológico se ha teñido de una visión eficientista de la educación y de las instituciones educativas. GLASER (1970) lo afirma con extrema claridad cuando asegura:

> "Las instituciones sociales, sean las educativas, médicas, religiosas, económicas o políticas, deben de forma constante probar su efectividad para asegurar el apoyo de la sociedad. (...) En alguna medida, el campo de la medición educativa y de la evaluación se ha desarrollado como respuesta a las exigencias de probar la eficacia de la empresa educativa. Más aún, la demanda de evaluación está relacionada con la creciente alianza entre la práctica educativa, la ciencia de la conducta y las presiones procedentes de la necesidad de hacer rentables las inversiones en educación" (pág. 70).

La evaluación continua tiene coherencia pedagógica sólo si la entendemos desde la perspectiva informal con fines formativos, realizada por los profesores dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, tal como hemos comentado antes, en un clima de fluida comunicación, donde es posible conocer directamente al alumno sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones, carencias, posibilidades, etc.

El carácter renovador de la evaluación continua está en que se interprete como sinónimo de información constante sobre el progreso del alumno y la consiguiente orientación al mismo (BONBOIR, 1974, pág. 76). Para los profesores consiste en una actitud investigadora atenta a la complejidad del aprendizaje, para apreciar tanto sus productos, como los procesos que llevan a ellos y los factores que condicionan a ambos. Entendida de este modo entra a formar parte de la enseñanza individualizada y de lo que se ha denominado tradicionalmente "pedagogía correctiva", como un tratamiento adecuado al alumno.

10.7.3. TÁCTICAS DE EVALUACIÓN INTEGRADA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Las interdependencias que la práctica de evaluar mantiene con otros aspectos de la enseñanza, hace que si la queremos cambiar aquélla tengamos que considerar cambios en esos otros aspectos, como señala FAIRBAIRN (1988, pág. 66): revisar los fines de la escuela y los objetivos del *curriculum*, reconsiderar cómo evaluamos, cómo obtenemos la información y cómo la presentamos, establecer una política coherente del centro como unidad organizativa, que los profesores tengan responsabilidades de tutoría para el conocimiento del alumno como ser global, cambios de métodos de enseñanza que permitan variedad de actividades, existencia de espacios adecuados para reuniones y contactos con los alumnos y muchas cosas más.

Para empezar hacen falta dos condiciones previas fundamentales ya señaladas: a) Una comunicación fluida y sin conflictos entre profesores y estudiantes para que sea posible el conocimiento entre unos y otros; para que el alumno pueda manifestarse en un ambiente descargado de la tensión del control sobre lo que aprende. Esta condición está muy limitada en la práctica por la masificación de la educación y por el clima de control. b) Un esfuerzo por evitar desgajar el "tiempo de enseñar y de aprender" de los momentos de evaluar lo aprendido.

Los métodos que proporcionan información sobre el cumplimiento de tareas y objetivos por parte de los alumnos son los recursos más útiles para esa comunicación que sirve al diagnóstico bastante más que muchas de las pruebas realizadas de forma descontextualizada y con meros afanes de "examen".

Si ninguna instancia exterior exigiese a los profesores poner calificaciones o hacer exámenes, cuando un docente tiene un número de alumnos que le permite mantener con ellos un proceso fluido de comunicación, no necesitaría realizar la evaluación como un acto expreso de comprobación. La fuerza que adquiere la evaluación en la enseñanza es coherente con la despersonalización que impone la educación masificada.

Hace tiempo que GINER DE LOS RIOS expresaba este pensamiento, refiriéndose a la educación universitaria, aunque bien podría extenderse su apreciación a otras situaciones:

> "Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consecuencia, ¿quién rechazaría semejante medio, sin el cual no hay obra educativa posible? Pero, justamente, las pruebas académicas a que se da aquel nombre constituyen un sistema en diametral oposición con ese trato y comunión constante. Pues, donde ésta existe, aquél huelga y, por el contrario, jamás los exámenes florecen, como allí donde el monólogo diario del profesor pone un abismo entre él y sus alumnos" (1924, pág. 87).

> "Se comprende que, cuando el maestro y el discípulo apenas sostienen entre sí una superficialísima comunicación personal, cuyas dificultades aumenta hasta hacerla, a veces, imposible la inmensa aglomeración de alumnos en las clases de gran número de establecimientos; cuando en estas condiciones sería inútil pedir al profesor juicio alguno formal acerca de estudiantes que apenas conoce de vista, se haya pretendido compensar la falta de este juicio por medio de ciertas pruebas momentáneas (1933, pág. 123).

Un clima educativo con buena comunicación puede permitir al profesor prescindir de evaluaciones formales, al menos en una gran parte. Cuando ese clima no existe o cuando la comunicación está deteriorada, la falta de conocimiento directo se camufla con la aplicación de técnicas formalizadas de evaluar; creándose un cierto ciclo vicioso, pues la propia evaluación desgajada del proceso de aprender enrarece ese ambiente. La masificación de la docencia, las repercusiones que tiene en el conocimiento del alumno, el que sean varios profesores quienes impartan las áreas del *curriculum* son, entre otras, condiciones negativas para esa evaluación integrada, apoyada en el conocimiento directo. Una evaluación diferente es sólo factible si se practican métodos que la hagan posible y en condiciones apropiadas.

La evaluación, integrada de forma natural en la enseñanza, puede utilizar múltiples estrategias, ligadas a la forma de gestión del trabajo en clase y al seguimiento del mismo:

1) Incorporando *preguntas clave* en el estudio de textos o de unidades, llamando la atención sobre informaciones concretas, sobre la existencia de un principio relevante, o sobre el sentido general que el alumno debe descubrir y comprender, contestando por escrito u oralmente una vez ha comprendido ese texto. HAMAKER (1986) resalta la eficacia en el recuerdo que los alumnos guardan de la información sobre hechos cuando se les han formulado preguntas al respecto, provocado por el efecto de enfoque de la atención sobre lo estudiado, desatendiendo quizá otro tipo de informaciones. Cuando las preguntas son de alto nivel cognitivo, obligan a la organización de informaciones diversas con efectos positivos sobre el estudio, si es que no desbordan la capacidad de organización de conocimientos de los alumnos o la propia información contenida en el material de estudio.

2) La programación de unidades de contenido o de tareas concretas, con un calendario y un *plan de trabajo fijado en una agenda*, diario personal, de grupo o de clase, donde se establece un compromiso escrito, que puede seguirse en su cumplimiento, facilita al alumno la autoevaluación y dan al profesor noticia de cómo va cumpliendo con el trabajo asignado sin llegar a confundir cumplimiento de tarea con correcta ejecución de la misma. En muchos casos los profesores utilizan el mecanismo fácil para distinguir y juzgar a los alumnos que completan el trabajo de quienes no lo hacen, sin entrar en criterios de calidad.

3) El *seguimiento de las tareas académicas* es una fuente natural de conocimiento directo e inmediato sobre cómo trabaja el alumno. Los profesores tienen esquemas explícitos e implícitos sobre los *pasos que han de seguirse* para desarrollar las tareas académicas y las actividades más generales. Disponen de *criterios* para evaluar los productos observables de esas

tareas, extendiendo el juicio realizado a la calidad del proceso de aprendizaje. A partir de tales observaciones se establecen juicios acerca de si "asimila el contenido", "progresa en el trabajo", "lo hace bien", etc.; saben cuándo "marcha bien" el curso de la actividad o cuándo no. Al pedir valoraciones a los profesores sobre los aprendizajes de sus alumnos, relacionan las calificaciones que dan con la actividad y las aptitudes valoradas en el trabajo requerido, sin apoyarse en una teoría concreta del aprendizaje (CARDINET, 1986a, pág. 191).

Es importante que los profesores hagan explícitos los criterios de calidad que tienen para apreciar el trabajo de los alumnos porque es un camino muy usado para valorarles informalmente. Una vez analizados y depurados los valores implícitos en esos criterios, el seguimiento de tareas es la forma más natural de conocer al alumno en el trabajo y de poder valorarlo.

4) Es conveniente, por necesidades del aprendizaje de los contenidos y para favorecer la expresión a través de medios diversos, que las actividades académicas se reflejen en *producciones* de algo. Cuando de las tareas se obtiene un *trabajo de elaboración* (resúmenes, esquemas, informes, presentaciones diversas, etc.), el profesor dispone de información de cómo trabaja y de cómo progresa, sin tener que exigirle más tarde el recuerdo sobre lo realizado. La evaluación de ese trabajo sirve al alumno para corregirse. Cuadernos de trabajo, ficheros en los que cada alumno acumula sus realizaciones, su exposición ante los demás, el contraste entre lo que hacen unos y otros son medios básicos para constatar las actividades realizadas. Dentro de un clima adecuado permiten la autocorrección.

5) Es preciso fomentar el ejercicio de habilidades básicas, el trabajo con contenidos sustantivos y significativos a través de actividades interesantes, para que los alumnos asimilen lo que es sustancial. Es necesario evitar la obsesión por la información poco relevante y ayudarles con métodos y recursos para poder encontrar datos y hechos concretos en los momentos en que los necesiten. Cuanta más información poco significativa se exija, tanta mayor será la tentación de aplicar procedimientos de examen para provocar su retención en la memoria y comprobar su asimilación. Para lograr una enseñanza menos preocupada por el control, en la que los alumnos puedan sentirse llamados a aprender por el gusto de hacerlo, hay que ocuparse más por seleccionar contenidos sustanciales para el *curriculum* y descubrir actividades académicas atractivas, en vez de buscar respuestas en nuevas técnicas o enfoques de evaluación. La evaluación que llamamos informal adquiere más sentido y vigencia cuando el proceso de enseñanza se ocupa de contenidos y de actividades sustanciosas y atractivas. Una evaluación humanizada y coherente sólo es posible, seguramente, cuando exista un *curriculum* y unos métodos interesantes para los alumnos.

6) Las *preguntas diagnósticas*, sin la finalidad de calificar al estudiante, los comentarios en clase o en pequeños grupos de trabajo, son una base fundamental para conocer el grupo y cada uno de sus miembros.

7) Hay que planificar el trabajo y no la evaluación. Es necesario entender que el alumno ha de ir superando las tareas asignadas a lo largo de un tiempo que hay que prever y "negociar" con él, en vez de estimular el aprendizaje con la presión de que se acerca el momento de las pruebas que se aplican tras unos períodos de tiempo. Es decir, hay que evitar que la dosificación del estudio y cumplimiento de tareas la haga el alumno en función de la evaluación formalmente planteada y planificada.

8) Establecer estrategias profesionales en los docentes para facilitar que el grupo de clase trabaje autónomamente, una vez que se ha marcado un plan, se han señalado las tareas, las fuentes de información y el trabajo en el que se expresará la actividad realizada. Así el profesor puede ir rotando su atención con alumnos diversos, en subgrupos, ocupándose de aquellos que necesitan más ayuda, conociéndolos a todos un poco mejor.

9) Quitándoles el carácter de examen que determina el resultado final, dentro de un clima pedagógico apropiado, las pruebas formales pueden servir de ayuda para recordar, y también para aprender. Incluso se pueden dar de antemano al alumno las pruebas que se le aplicarán, pues no se trata de sorprenderle para descubrirle los fallos, sino de resaltar lo que deben aprender o retener más cuidadosamente porque ese contenido tenga cierta importancia. La evaluación que llamamos informal no pretende proponer un modelo de comportamiento para los profesores que se entienda como alternativo de otras aportaciones y técnicas de evaluación posibles, sólo hemos querido resaltar la importancia del conocimiento y del diagnóstico que tiene lugar de forma natural.

Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como medio de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos en clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.

El mayor obstáculo reside en que al conocimiento obtenido del alumno a través de este tipo de evaluación informal no se le concede legitimidad científica; tampoco es posible expresarlo, de una forma sintética y sumaria, en una nota o calificación. Reclama otra forma de expresión.

CAPÍTULO XI

LA FUNCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR/A EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN. DIFERENTES PERSPECTIVAS

Por Ángel I. Pérez Gómez.

Introducción

La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. En nuestro caso y en coherencia con las ideas expuestas en los capítulos anteriores debemos rastrear y debatir las características que configuran un tipo de profesor/a capaz de responder a las exigencias que requiere el concepto de enseñanza y *curriculum* que hemos defendido. Así pues, y aun tomando en consideración las diferentes propuestas y enfoques alternativos que se han desarrollado en la teoría o en la práctica, nos proponemos en el presente capítulo analizar las peculiaridades que definen al docente como profesional interesado en y capacitado para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial que los alumnos/as adquieren en su vida previa y paralela a la escuela, mediante la utilización del conocimiento público como herramienta conceptual de análisis y contraste.

KIRK (1986), apoyándose en la famosa distinción de VAN MANNEN (1977), ha identificado tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesor/a. Podemos afirmar de acuerdo con ZEICHNER (1990a) que tales perspectivas han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia en

la mayoría de los programas formalizados de formación de los profesores y profesoras. Las tres perspectivas ideológicas son las siguientes:

- La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor/a como un artesano.
- La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
- La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

También en nuestro escenario, particularmente empobrecido en el terreno de la formación del profesor/a desde la caída de la Segunda República, aunque con suerte muy diversa, estas tres culturas profesionales se encuentran presentes en el debate teórico y, en menor medida, en la realización práctica. La perspectiva radical es de reciente aparición en el debate teórico español y de nula presencia en el campo de la práctica, si exceptuamos los valiosos intentos y experiencias de los movimientos informales de carácter no oficial, protagonizados por grupos de docentes implicados voluntariamente en complejos e interesantes procesos de renovación pedagógica (Movimientos de Renovación Pedagógica, MRP).

La clasificación de KIRK, a pesar de la claridad que comporta, adolece de excesiva simplicidad, dejando fuera de la misma importantes tradiciones en la cultura profesional del docente y en los programas de formación que, por la singularidad de los matices que encierran, no pueden reducirse a los tres enfoques propuestos. Por ello, vamos a plantear una clasificación más compleja, que englobe los enfoques anteriormente propuestos y que se abra a la consideración de otros nuevos. Una clasificación que nos sirva para responder en este capítulo a los dilemas planteados a la formación del docente, tomando en consideración las propuestas y concepciones sobre la enseñanza tratadas en los capítulos anteriores.

Para ello tendremos en cuenta la propuesta de ZEICHNER (1990a) y la de FEIMAN-NEMSER (1990). Con ciertos matices singulares en la organización y conceptualización, podemos decir que la propuesta que presentamos pretende ser una síntesis creativa de las aportaciones de ambos autores.

Así pues, distinguiremos cuatro perspectivas básicas, estableciendo dentro de ellas corrientes o enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva básica:

- Perspectiva académica.
- Perspectiva técnica.
- Perspectiva práctica.
- Perspectiva de reconstrucción social.

Como en toda propuesta de clasificación en ciencias sociales y humanas, aun en las más depuradas, vamos a encontrarnos con límites difusos y ejemplares difíciles de encuadrar, que fácilmente deberían encontrarse en la intersección de alguna de las perspectivas.

11.1. Perspectiva académica

Consecuente con la orientación académica sobre la enseñanza esta perspectiva en la formación del profesor/a resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

Dentro de esta perspectiva deben diferenciarse dos enfoques extremos entre los que se encuentran distintas posiciones intermedias: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

11.1.1. ENFOQUE ENCICLOPÉDICO

En consonancia con la concepción de la enseñanza como transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos, este enfoque propone la formación del profesor/a como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor podrá desarrollar su función de transmisión. Dentro de este enfoque se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre saber y saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. El conocimiento del profesor/a se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de investigación, y su tarea docente como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber.

Es evidente que dentro de esta perspectiva sólo tiene cabida la lógica didáctica de la homogeneidad. El profesor/a debe exponer los contenidos del *curriculum* acomodados al supuesto nivel medio de los individuos de una determinada edad, agrupados en un curso académico y, por tanto, con un nivel relativamente similar. La competencia del profesor/a reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos por parte de los alumnos/as.

La concepción y formación del profesor/a de secundaria es todavía en nuestro país un evidente ejemplo, en la práctica, de las características de este enfoque.

11.1.2. ENFOQUE COMPRENSIVO

Parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación del docente, concebido como un intelectual que pone en contacto al alumno/a con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad. Ahora bien, el conocimiento de las disciplinas, así como su transformación en conocimiento académico, base del trabajo del alumno/a, debe integrar no sólo los contenidos-resultados del conocimiento histórico de la humanidad sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia. El profesor/a no puede concebirse como una enciclopedia sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica. Dado que en la enseñanza se busca el desarrollo de la comprensión en el alumno/a, no puede presentarse el contenido de las diferentes disciplinas como cuerpos estáticos de principios y hechos interconectados, es el profesor/a el primero que debe acceder a un conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción. Debe transmitir al alumno/a tanto la incertidumbre de los procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana (FLODEN y BAUCHMAN, 1990).

Para ello, el docente se formará en la estructura epistemológica de su disciplina o disciplinas así como en la historia y filosofía de la ciencia. Además, si el profesor/a debe aprender la estructura de la disciplina y los procesos de investigación con el propósito de aprender a enseñarla, debe incorporar lo que SHULMAN (1989) llama el *conocimiento del contenido pedagógico* de las disciplinas, la forma de representar su contenido sustancial, de modo que el alumno/a pueda incorporarlo de forma significativa a sus adquisiciones previas. El conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas constituyen las competencias fundamentales del profesor/a dentro de este enfoque. El *Programa de Aprendizaje Académico* puesto en marcha en la Universidad de Michigan es un claro ejemplo de esta concepción académica de la formación del profesor/a para que sea capaz de enseñar las disciplinas, de modo que provoquen la comprensión conceptual de las mismas.

En ambos enfoques, la formación del docente se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas. En la perspectiva académica se confía en la formación del profesor/a como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente, es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y referido fundamentalmente al ámbito de las ciencias y las artes liberales.

11.2. Perspectiva técnica

Como hemos indicado en el Capítulo IV, la perspectiva técnica se propone otorgar a la enseñanza el *status* y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal. La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor/a es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. BERLINER, ROSHENSHINE, GAGE, son claros representantes de esta perspectiva.

La metáfora del profesor/a como técnico hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica, que pretenda ser eficaz y rigurosa. Es lo que SCHÖN (1983) denomina *la racionalidad técnica* como epistemología de la práctica, heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo y en la cual hemos sido educados y socializados, y siguen siéndolo la mayoría de los profesionales en general y de los docentes en particular. Según el modelo de *racionalidad técnica*, la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Para ser eficaces, los profesionales en ciencias sociales, como en otros ámbitos de la realidad, deben enfrentarse a los problemas concretos que encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación. De las leyes o principios generales pueden extraerse normas o recetas de intervención, que aplicados rigurosa y mecánicamente producen los resultados requeridos.

Desde esta perspectiva es necesario reconocer una jerarquía en los niveles de conocimiento, así como un proceso lógico de derivación entre los mismos. En este sentido SCHEIN (1973) distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

- Un componente de *ciencia básica* o *disciplina* subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla (en nuestro caso, por ejemplo, la psicología o la sociología de la educación).
- Un componente de *ciencia aplicada* o *ingeniería* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica).
- Un componente de *competencias* y *actitudes* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (competencias y habilidades para la comunicación en el aula) .

Es fácil comprender cómo el conocimiento técnico depende de las especificaciones que generan las ciencias aplicadas y cómo éstas a su vez se apoyan lógicamente en los principios más básicos, generales y potentes que desarrollan las ciencias básicas. Al mismo tiempo, conviene tener presente que los diferentes niveles de la jerarquía en el conocimiento suponen, en realidad, distintos *status* académicos y sociales para las personas que los trabajan. El científico básico tiene un reconocimiento social superior al que

le corresponde al científico aplicado o tecnólogo y éste a su vez es evidentemente superior al que se le reconoce al técnico o maestro en este caso. Tiene lugar así en la práctica una auténtica división del trabajo y subordinación de categorías. El docente en esta perspectiva es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados. No necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél. La racionalidad técnica impone, por la propia naturaleza de su concepción de la producción del conocimiento social, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción de la ciencia. En el mismo sentido y siguiendo la misma lógica, debe producirse una relación de subordinación del maestro al pedagogo o psicólogo. Al mismo tiempo, y debido a la superespecialización que induce, en aras de la eficacia, esta perspectiva prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y especialistas, el desconocimiento mutuo y en su caso la confrontación gremial.

Del mismo modo, en el modelo de racionalidad técnica se produce inevitablemente la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica. Aunque se establezcan con cuidado los contactos institucionales entre ambas actividades, éstas se consideran realmente distintas a su naturaleza y, por tanto, en su ubicación personal y profesional. Los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que se derivan las técnicas para el diagnóstico y resolución de problemas en la práctica y desde la práctica se plantean a los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación.

Por otra parte, y siguiendo a HABERMAS (1971, 1987), la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental: el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos. Al reducir la racionalidad práctica a una mera racionalidad instrumental, el profesional en ciencias humanas debe aceptar las situaciones como dadas, del mismo modo que acepta la definición externa de las metas de su intervención.

Planteada así la racionalidad de la práctica como una racionalidad instrumental o técnica, es fácil establecer en teoría los roles y competencias que debe desarrollar el profesional y, en consecuencia, la naturaleza, contenido y estructura de los programas educativos que deben conferirle la preparación adecuada. SCHEIN (1973) describe así los programas de formación de profesionales conforme a los dictados de la racionalidad técnica:

> "Generalmente el currículum profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan practicum o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior" (citado por SCHÖN, 1987, pág. 10).

SCHÖN (1983) reafirma este planteamiento al considerar que, dentro de la racionalidad tecnológica, el desarrollo de competencias profesionales lógicamente debe plantearse *a posteriori* del conocimiento científico básico y aplicado, porque:

> "En primer lugar, no pueden aprenderse competencias y capacidades de aplicación hasta que no se ha aprendido el conocimiento aplicable y, en segundo lugar, porque las competencias son un tipo de conocimiento ambiguo y de segundo orden" (SCHÖN, 1983, pág. 52).

Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental, se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular, en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor/a como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica.

La propia configuración institucional de los estudios de formación inicial de los profesores/as, dentro de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, como estudios de rango intermedio, de nivel de diplomatura, es consistente con la convicción de que la tarea del maestro es fundamentalmente técnica, aplicada y no intelectual, clínica o científica. El docente debe prepararse en el dominio de técnicas derivadas desde fuera, por especialistas externos, que él debe aprender a aplicar, por ello su formación no requiere un *curriculum* más dilatado, ni un nivel superior de preparación.

Dentro de esta amplia e influyente perspectiva podemos distinguir dos corrientes con ciertos matices diferenciales, que proyectan dos modelos distintos de formación del profesor/a, así como de la utilización del conocimiento que proviene de la investigación científica y sus derivaciones tecnológicas: el modelo de *entrenamiento* y el modelo de *adopción de decisiones*.

11.2.1. MODELO DE ENTRENAMIENTO

Supone el modelo más puro, cerrado y mecánico dentro de la perspectiva tecnológica. Apoyándose en los resultados de las investigaciones sobre eficacia docente, desarrolladas dentro del modelo proceso-producto; proponen diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor/a en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan.

Su lógica es bien clara y sencilla: si a través de la investigación didáctica, dentro del paradigma proceso-producto, podemos llegar a establecer relaciones de correspondencia estables entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos/as, seleccionemos aquellas conductas docentes que se correlacionan positivamente con elevados rendimientos académicos de los estudiantes y entrenemos a los futuros profesionales en el dominio de aquellas conductas. Gran parte de los programas de formación del profesorado, apoyados en el modelo de desarrollo de competencias, (GAGE y WINNE, 1975), así como la microenseñanza (ALLEN y RYAN, 1969) o los minicursos (BORG, 1970) han seguido este esquema mecánico y conductual. En la actualidad, el modelo de competencias, presentado de forma más elaborada, vuelve a resurgir en los sistemas educativos con clara orientación conservadora (ELLIOTT, 1990a).

Ya hemos visto en los capítulos precedentes la crítica a las limitaciones de esta concepción mecánica y lineal de la enseñanza. Es difícil establecer relaciones estables entre comportamientos discretos y concretos de los profesores/as y el rendimiento académico de los alumnos/as, parece necesario reconocer que el aprendizaje de los estudiantes es también el resultado de la influencia de otras muchas variables que intervienen y que en gran medida son situacionales y dependen del contexto concreto en que se produce el intercambio académico. Por lo mismo son evidentes las limitaciones del planteamiento sobre concepción de la función docente y formación del profesor/a que se apoye en tan débil presupuesto.

11.2.2. EL MODELO DE ADOPCIÓN DE DECISIONES

Supone una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico sobre eficacia docente a la configuración de la práctica. Considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor/a no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.

Es evidente que, dentro de este modelo, los profesores/as deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuándo utilizar unas y cuándo utilizar otras, por lo que se requiere además la formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención. En cierta medida el profesor/a deberá utilizar su razonamiento para definir los cursos de intervención práctica en función de los problemas que se presentan y de las características diferenciales de la situación donde interviene. Para estos procesos de razonamiento y adopción de decisiones se requiere un conocimiento de principios y procedimientos que se apoye también en la investigación científica, pero que excede el conocimiento implícito en las técnicas y habilidades desarrolladas mediante entrenamiento. *Proteach*, un programa de formación inicial del profesorado que dura cinco años y que se puso en marcha en la Universidad de Florida en 1983, y el Programa de *Enseñanza Reflexiva* de CRUICKSHANK (1987), son claros ejemplos de esta concepción.

A pesar de la evolución de la orientación técnica hasta nuestros días, adoptando posiciones más cognitivas, el eje común que agrupa a todas ellas

es la creencia en el valor prioritario de la investigación científica y técnica sobre la enseñanza y en sus derivaciones tecnológicas, como la fuente principal a la hora de determinar el modelo de intervención pedagógica, así como de definir el *curriculum* de formación del profesorado.

11.2.3. LOS LÍMITES DE LA PERSPECTIVA TÉCNICA

No es difícil reconocer el progreso que la racionalidad técnica ha supuesto sobre el empirismo voluntarista y el oscurantismo teórico de las posiciones que normalmente se han agrupado bajo el término "enfoque tradicionalista", "artesanal" y "academicista".

En la base de la perspectiva técnica se encuentra la idea de que es posible entender y explicar de una forma más rigurosa, sistemática y objetiva los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo que el conocimiento adquirido a través de la investigación pueda regular el proceso de formación de los profesores/as para el desarrollo de sus competencias profesionales y la propia actividad práctica en la escuela: el diseño, desarrollo y evaluación del *curriculum*.

El enfoque racionalista o técnico, supone una crítica del ciego quehacer empírico, al proponer la utilización del conocimiento y del método científico en el análisis de la práctica y en la derivación de reglas que normalizan y regulan la intervención del profesor/a. Además, los planteamientos más desarrollados y perfeccionados dentro del enfoque "racionalista-técnico" toman en cierta consideración la problemática peculiar de la actividad práctica en el ámbito de las ciencias sociales y, en particular, en el ámbito de la enseñanza. De este modo, GAGE (1977, 1989) sugiere que las empresas prácticas, como la enseñanza, tienen dos componentes característicos: el componente científico y el componente artístico. La enseñanza, como la medicina o la ingeniería, puede elaborar una fundamentación científica, apoyándose en el conocimiento producido por la investigación científica. Por ello GAGE sugiere que si no se puede hablar de una ciencia de la enseñanza debe proponerse como tarea prioritaria la elaboración de las bases científicas para apoyar con rigor el arte de enseñar.

El problema, no obstante, sería *en primer lugar* determinar cuáles de las diferentes aproximaciones teóricas podrían suponer una "base científica" para asentar el arte de la enseñanza. *En segundo lugar*, es fácil comprender que no es demasiado acertada la analogía propuesta de la enseñanza con la medicina y menos con la ingeniería, aunque ambos casos sean empresas prácticas. Los fenómenos que afronta la ingeniería y alguna medida la medicina son inertes y por tanto objetivables, en tanto que los profesores/as tratan con personas que necesariamente sienten, piensan y actúan; reaccionan al aprender. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos de interacción mental cuya riqueza reside precisamente en la singularidad subjetiva que los caracteriza.

"A diferencia del cuerpo en la atención médica, la mente generalmente no llega enferma al suceso educativo, no se encuentra en la necesidad de recuperación. Más bien necesita aquellas cosas que le van a permitir desarrollarse, profundizar y avanzar. No

hay un estado nominal de salud para la mente, ni 99,8 grados F, ni un pulso correcto ni una ratio adecuada de presión o nivel de colesterol. No nos encontramos forzados a conducir la mente en un estado de balance homeostático, sino, por el contrario, a liberarla, a desarrollar sus capacidades, a extender sus potencialidades tan lejos como sea posible. Y ninguno sabemos cuan lejos es ni para nosotros mismos ni para cualquier otro" (FESTERMACHER, 1986, pág.5).

En tercer lugar, el componente artístico que caracteriza toda actividad práctica es abiertamente abandonado dentro de la racionalidad técnica, incluso cuando en teoría ha sido identificado. En la concepción de la ciencia que subyace a la epistemología positivista no existen ni esquemas ni métodos ni estrategias que permitan aproximarse a la complejidad del componente artístico de la actividad práctica.

Por último, cabe destacar que las derivaciones normativas de la racionalidad técnica han configurado típicamente una propuesta estrecha para la formación del profesorado: el desarrollo prioritario y a veces exclusivo de competencias y habilidades técnicas.

De todos modos, los límites y lagunas de la racionalidad técnica como concepción epistemológica de la práctica educativa tienen raíces más profundas y significativas, como SCHÖN (1983, 1987) ha puesto de manifiesto, la realidad social se resiste a ser encasillada en esquemas preestablecidos de tipo taxonómico o procedimental. A pesar del intento exhaustivo durante las últimas décadas, la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: ***complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores***. Tal incapacidad reside en la propia naturaleza de su concepción epistemológica.

" Desde la perspectiva de la Racionalidad Técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas...de selección de entre los medios disponibles aquel o aquellos más adecuados para alcanzar la meta establecida. Pero con el énfasis en la solución de problemas ignoramos la identificación de los mismos. El proceso mediante el cual concretamos la decisión que tomamos, la meta a alcanzar y los medios a utilizar. En el mundo real de la práctica los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser construidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes. Para convertir una situación problemática en un problema el práctico debe realizar un cierto tipo de trabajo. Debe elaborar y construir el sentido de la situación" (SCHÖN, 1983, pág. 40).

Los problemas de la práctica social no pueden reducirse a cuestiones meramente instrumentales, donde la tarea del profesional se concreta en la acertada elección de medios y procedimientos y en la competente y rigurosa aplicación de los mismos. Por lo general, no existen problemas sino situaciones problemáticas generales. En este sentido, en la misma práctica profesional y ante la conciencia del práctico aparece con cierta claridad que, aunque la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo, no es en sí un problema técnico, sino un proceso reflexivo mediante el cual "interactivamente *nombramos* las cosas sobre las que nos vamos a detener y *enmarcamos* el escenario dentro del que nos vamos a mover" (SCHÖN, 1983, pág. 40). Para el profesional práctico los retos no se reducen a la solución de problemas identificados previamente y desde fuera, sino que se orientan a la clarificación de situaciones complejas donde

los problemas deben ser en primer lugar planteados, situados y valorados. Es decir, la primera tarea del profesor/a es la *construcción* subjetiva del problema, es aclarar lo que ocurre a su alrededor, identificando los términos de la situación desde su propia perspectiva personal. Además, y como ya hemos repetido en varias ocasiones, las situaciones problemáticas de la práctica se presentan, con frecuencia, como casos únicos y como tales no se ajustan adecuadamente a la categoría de problemas genéricos que aborda la técnica y la teoría existentes. Por ello, el profesional práctico no puede tratarlos como meros problemas instrumentales que puedan ser resueltos mediante la aplicación de reglas almacenadas en su conocimiento científico-técnico.

Por otra parte, y de acuerdo con la distinción de HABERMAS entre racionalidad práctica y racionalidad instrumental, puede decirse que sólo cuando hay acuerdo en las metas, cuando éstas son claramente establecidas y fácilmente identificables, la actividad práctica puede presentarse como un problema instrumental. Pero, cuando las metas son confusas o conflictivas o meramente cuestionables y cuestionadas, ya no existe ningún "problema" que resolver desde la racionalidad técnica o instrumental.

"Los conflictos de objetivos no pueden resolverse utilizando las técnicas derivadas de las ciencias aplicadas" (SCHÖN, 1983, pág. 41).

La definición de metas y objetivos es un problema ético-político, nunca meramente técnico. En la práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y de los alumnos/as, así como la decisión sobre las formas de evaluación, son siempre, en alguna medida, decisiones también ético-políticas y no meramente técnicas.

Así pues, por dos razones fundamentales, la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse en sí misma a la solución general de los problemas educativos. *En primer lugar*, toda situación de enseñanza, ya sea en el ámbito de la *estructura de tareas académicas* o en el ámbito de la "estructura de participación social" (DOYLE, 1981; PÉREZ GÓMEZ, 1983b; ERIKSON, 1989), es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. *En segundo lugar*, no existe, ni puede existir, una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas que utilizar en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas en cualquier situación concreta. Cuando la práctica educativa aparenta en la superficie, seguir los patrones, fases, procesos y ritmos de la lógica de la racionalidad técnica es quizá porque el profesor/a ignora consciente o inconscientemente las peculiaridades conflictivas de la vida del aula y actúa con la representación mental unívoca que de manera falsa se construye de la realidad. En este caso, el profesor/a no resuelve los problemas reales que el intercambio de conocimientos y mensajes entre docente y estudiantes está provocando, se limita a gobernar superficialmente el flujo de los acontecimientos. Así ocurre cuando un profesor/a se conforma con mantener el orden y la disciplina en el aula y seguir la secuencia del programa de enseñanza,

sin llegar a comprender los fenómenos complejos de aprendizaje que ocurren subterráneamente en el grupo y en cada uno de sus miembros. El docente conseguirá mantener el orden y desarrollar puntualmente el programa de contenidos, pero se le escapa el conocimiento de los importantes intercambios simbólicos entre los alumnos/as y, en consecuencia, ignora lo que ellos realmente están aprendiendo tanto respecto a sus esquemas de pensamiento, como en lo referente a sus actitudes, formas de sentir y patrones de comportamientos.

Las premisas anteriores como, hemos indicado en el Capítulo IV, no conducen a un rechazo generalizado y *a priori* de la utilización de la racionalidad técnica en cualquier situación de la práctica educativa. Es fácil identificar múltiples tareas concretas a las que pueden y deben aplicarse las teorías y las técnicas derivadas de la investigación básica y aplicada como mejor y, a veces, única forma de intervención eficaz. Lo que niegan los planteamientos críticos previos es la posibilidad de considerar la actividad profesional, práctica, del profesor/a, como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica. Habría que pensar más bien en una tarea reflexiva y artística en la que tienen cabida ciertas aplicaciones concretas de carácter técnico. No habría que proponer, por tanto, el desarrollo de las bases científicas para el arte de enseñar, sino la utilización del conocimiento más potente como herramienta de análisis de cada compleja situación problemática, así como para el diseño, desarrollo y evaluación de cualquier proyecto de experimentación. Generalmente aquellos problemas bien definidos y con metas no conflictivas y con claridad determinadas, que pueden ser abordados técnicamente, suelen ser el tipo de problemas menos relevante en el conjunto de la práctica educativa.

"Las zonas indeterminadas de la práctica -incertidumbre, singularidad y conflicto de valores- escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido: lo que en sí misma no es una tarea técnica. Sí un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay ni claras ni consistentes metas que guíen la selección técnica de los medios. Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de los profesionales han comenzado a entender, con creciente claridad a lo largo de las dos últimas décadas, como centrales en la práctica profesional" (SCHÖN, 1987, págs. 6-7).

Así pues, detrás de los problemas antes planteados, late una cuestión de carácter claramente epistemológico. En la tradición positivista, como hemos visto en el Capítulo V, la primacía del *contexto de justificación* sobre el *contexto de descubrimiento* ha forzado la investigación y la intervención práctica, de modo que se ajusten a los patrones que *a priori* validan el conocimiento científico o sus aplicaciones tecnológicas. En el campo de las ciencias sociales en general y en el de la educación en particular, tal estrategia conduce a la deformación de la realidad, a una lectura deformada de la misma, al imponerse desde fuera como un corsé un esquema que constriñe sus manifestaciones originales. Difícilmente la práctica profesional podrá resolver los problemas que se plantean en una situación concreta, cuando

sus esquemas de análisis e interpretación y sus técnicas de intervención se imponen sin consideración, ahogando las manifestaciones más peculiares y genuinas de la compleja situación social que se afronta. El dilema epistemológico sigue en pie: ¿es la naturaleza de la realidad la que determina las características de los procedimientos, métodos y técnicas más apropiados para comprender la complejidad peculiar de la misma e intervenir sobre ella, o son los criterios de validación del conocimiento científico los que deben prevalecer?, ¿puede considerarse la naturaleza de los problemas y situaciones sociales como análoga a la de la realidad física y, por tanto, igualmente abordable desde aquellos métodos y técnicas?

La consideración unívoca de la ciencia, sus principios, métodos y técnicas tal como se concibe en el enfoque positivista, tiene una utilidad muy limitada en el ámbito de la práctica social, cuando el profesional tiene que enfrentarse a problemas complejos que debe construir y definir dentro de una situación cambiante, incierta, confusa y cargada de problemas de valor.

11.3. Perspectiva práctica

Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor/a debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

La formación del profesor/a se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula.

La orientación práctica ha sufrido una importante evolución a lo largo de nuestro siglo, diferenciándose dos corrientes bien distintas: el *enfoque tradicional* apoyado casi exclusivamente en la experiencia práctica y el enfoque que enfatiza la *práctica reflexiva*.

11.3.1. EL ENFOQUE TRADICIONAL

STONES y MORRIS (1972), KIRK (1986), ZEICHNER (1990a) y ELLIOTT (1989) identifican esta perspectiva cultural en la formación y desarrollo profesional del docente como la responsable, junto con la perspectiva academicista, durante muchos decenios, de la forma en que se concibió la profesión docente, acorde con el *status* social de dicha actividad profesional. En la actualidad, y aunque sus planteamientos teóricos parezcan obsoletos, sigue siendo un enfoque vivo que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de los propios maestros.

En esta perspectiva se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado. El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz:

> "La relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento 'cultural' que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento" (ZEICHNER,1990a, pág.18).

De modo parecido, ELLIOTT (1989) mantiene que esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula, aislado del resto de los compañeros profesionales.

Este conocimiento profesional, acumulado a lo largo de décadas y siglos, saturado de sentido común, destilado en la práctica, se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Nace subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época y sociedad y aparece saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados.

Tanto la forma de generar el conocimiento y la cultura profesional como el sistema de transmisión conceden a este enfoque un carácter político esencialmente conservador. El conocimiento profesional es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto sobre la escuela y el modo de transmisión es el vehículo más eficaz de reproducción, donde se prepara al aprendiz para aceptar lentamente la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.

La concepción de las prácticas en nuestras Escuelas de Formación del Profesorado de EGB y los procesos de iniciación profesional de los novatos en las escuelas y centros de bachillerato, abandonados tan prematuramente a las presiones de la cultura profesional organizada institucionalmente, son claros ejemplos de la vigencia y predominio, en la práctica, de esta perspectiva ideológica tradicional sobre el desarrollo profesional del docente.

Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica el proceso de socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica, bajo la presión omnipresente de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución escolar. A este respecto resulta curioso comprobar cómo se va modificando de forma acelerada el pensamiento pedagógico de los profeso-

res/as novatos en el sentido que determina la influencia de los compañeros, la rutina de la escuela o las exigencias de la ideología dominante sobre la enseñanza y la educación. Como puede consultarse en las investigaciones correspondientes (PÉREZ GÓMEZ y GIMENO, 1986; PÉREZ GÓMEZ y BARQUIN, 1991) el pensamiento pedagógico de los docentes novatos, enriquecido teóricamente en los años de formación académica, se deteriora, simplifica y empobrece, como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar en los primeros años de vivencia institucional. La fuerza del ambiente, la inercia de los comportamientos de los grupos de docentes y estudiantes y de la propia institución, la presión de las espectativas sociales y familiares, van minando los intereses, las creencias y las actitudes de los docentes novatos, acomodándolos, sin debate ni deliberación reflexiva, a los ritmos habituales del conjunto social que forma la escuela.

11.3.2. EL ENFOQUE REFLEXIVO SOBRE LA PRACTICA

Con la crítica generalizada a la racionalidad técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesor/a como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. El docente como *investigador en el aula* (STENHOUSE, 1984), la *enseñanza como arte* (EISNER, 1985), la *enseñanza como un arte moral* (TOM, 1984), la *enseñanza como una profesión de diseño* (YINGER, 1986), el profesor/a como *profesional clínico* (GRIFFIN, 1982a y b) la enseñanza como proceso de *planificación y toma de decisiones* (CLARK y PETERSON, 1986), la enseñanza como *proceso interactivo* (HOLMES GROUP, 1986), el profesor/a como *práctico reflexivo* (SCHÖN, 1983, 1987)... Aunque cada una de estas imágenes y metáforas del docente y de la enseñanza ofrece matices distintos y énfasis diferentes, a todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

En realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo; el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas y procesos de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, exigen tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares,

fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social.

Para comprender mejor la riqueza de estos planteamientos, en plena efervescencia en la actualidad, considero conveniente presentar lo que a mi entender es una evolución histórica de ideas, que emergen distantes en el espacio y en el tiempo y que convergen en un vivo movimiento teórico-práctico en permanente reconstrucción. El problema central que se plantea en este enfoque y que iremos recorriendo a lo largo de las diferentes aportaciones es cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, y al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica.

Dewey

Es obligado reconocer en DEWEY una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica, con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción (*"learning by doing"*) y su no menos influyente propuesta de formar un profesor/a reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (DEWEY, 1933, 1965).

Para DEWEY, la reflexión es un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma, impregnado de sus determinantes. La investigación, la intervención reflexiva, abierta y sincera en la realidad configura el pensamiento creador del ser humano apegado a la realidad, pero crítico y reflexivo ante la misma.

Schwab

SCHWAB aparece como el segundo gran hito de este movimiento que se aleja progresivamente de las restricciones de la racionalidad técnica. Su obra de 1969, *The practical, a language for curriculum*, supone un punto obligado de referencia para el análisis histórico de la crítica a las implicaciones empobrecedoras del planteamiento tecnológico en educación y a la apertura de un nuevo camino de trabajo. SCHWAB plantea de forma valiente la necesidad de un giro copernicano. La interpretación tecnológica de la enseñanza ha conducido inevitablemente a la fragmentación y atomización del pensamiento educativo, a una lamentable perspectiva de la enseñanza, moralmente empobrecida, y a la indigencia en las capacidades del profesor/a para enfrentarse a los problemas divergentes de su práctica cotidiana.

Apoyándose en la conocida distinción aristotélica entre discurso técnico y discurso práctico, SCHWAB defiende decididamente que la enseñanza es antes una actividad práctica que una actividad técnica, ya que implica el influjo permanente de situaciones complejas y problemáticas, ante las cuales el profesor/a debe elaborar criterios racionales de compresión y propuestas

argumentadas para concretar sus fines generales en proyectos concretos de intervención en cada situación específica. El discurso técnico es solamente apropiado para pensar sobre cómo actuar de la manera más eficaz para alcanzar determinados objetivos preestablecidos.

La enseñanza requiere especialmente un discurso práctico que nos sirva para pensar sobre cómo actuar, de modo que puedan desarrollarse los valores éticos con los que estamos comprometidos en nuestra actividad pedagógica. En el discurso práctico las decisiones técnicas se subordinan al análisis que se realiza sobre las características que definen la situación, la valoración de los objetivos y la consideración de los procesos, no como meros instrumentos, sino como actividades educativas en sí mismas. En consecuencia, la formación del profesorado no podrá considerarse como una mera responsabilidad académica de adquisición del conocimiento teórico, supuestamente útil para la práctica, sino como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

No obstante, los planteamientos de SCHWAB no llegan a proponer la elaboración del conocimiento pedagógico a partir de la misma práctica. Como afirma ANGULO (1989):

> "No plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma. Por decirlo así, su propuesta es, en última instancia, una propuesta para acomodar de modo más eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares, pero nunca una reconceptualización y transformación profunda del conocimiento teórico-educativo desde el conocimiento de la práctica" (pág. 4).

Será STENHOUSE en Gran Bretaña, quien recogiendo esta herencia tan valiosa se enfrente decididamente a clarificar el problema de lo que significa el arte de la enseñanza y la concepción del profesor/a como investigador.

Nos vamos a permitir un salto histórico para exponer aquí las ideas de FENSTERMACHER, quien, en consonancia con los planteamientos de SCHWAB, elabora un rico pensamiento al respecto, sin que a mi entender pueda incluírsele con justicia en la línea que desde STENHOUSE hasta ELLIOTT está configurando el pensamiento actual de esta crítica y enriquecedora corriente.

Fenstermacher

A partir de la incisiva crítica a los enfoques tecnológicos, en especial a aquellos que se apoyan en la analogía con la medicina para defender el mismo modelo de derivación de la teoría a la práctica, FENSTERMACHER (1987) afirma que:

> "Estamos obligados moralmente a tratar la mente de forma que no se limiten sus capacidades, sus potencialidades, de manera que no se aprisione, estereotipe o reifique el pensamiento" (pág. 4).

Así ocurre cuando el estudiante o el docente acceden a un conocimiento producido y organizado desde fuera, que deben aceptar como tal, sin la posibilidad de recrearlo, reorganizarlo y adaptarlo a las situaciones problemáticas concretas en que se encuentran.

> "Se produce el fenómeno de la alienación cuando el profesor como aprendiz no puede poseer el conocimiento, cuando, como aprendiz, no le es permitido tomar posesión de él, asimilarlo y adaptarlo a sus particulares circunstancias" (FENSTERMACHER, 1987, pág. 4).

Los planteamientos tecnológicos sobre la enseñanza, la concepción del profesor/a como técnico, conducen inevitablemente según FENSTERMACHER a este fenómeno de alienación.

En contraste con estas posiciones previas, FENSTERMACHER (1987) propone lo que denomina el enfoque educativo en el desarrollo profesional del docente:

> "Cuando el conocimiento, las habilidades y la comprensión se presentan con la intención clara y primera de cambiar la acción (como cuando enseñamos en un esfuerzo para conseguir que los estudiantes sean mejores ciudadanos o más reflexivos o menos dependientes) la adquisición positiva está estrechamente relacionada con el grado en que permitimos que los alumnos/as tomen posesión del nuevo material, lo impregnen con significados personales, sociales y contextuales y lo orienten con los objetivos y aspiraciones que tienen para su propio trabajo" (pág. 7).

Del mismo modo, en este enfoque el docente debe apoyar su intervención autónoma en la incorporación de conocimiento significativo y relevante para comprender y experimentar en cada contexto singular:

> "el profesor accede a nuevos conocimientos y a nueva comprensión, de forma que pueda tomar posesión de aquel conocimiento, extraer sus implicaciones así como sus consecuencias para su propio escenario y contexto" (FENSTERMACHER, 1987, pág. 5).

Dicho enfoque se apoya en la distinción entre descripción y actuación. Existe una enorme distancia entre describir la vida del aula y cambiarla.

> "Las descripciones y explicaciones del investigador son claramente distintas de las acciones que se requieren para cambiar lo que describe el investigador" (ídem, pág. 5).

La actuación del profesor/a se apoya en conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida del aula.

> "El profesor debe sentirse libre para integrar la perspectiva del investigador con su propia sabiduría práctica, con su conocimiento previo, con su comprensión contextual" (ídem, pág. 5).

El modo habitual de integrar ambos enfoques es provocar la elaboración y reelaboración consciente y permanente de los *argumentos prácticos* que utiliza el profesor/a para justificar explícita o tácitamente sus actuaciones profesionales. El docente en su vida profesional, apoyándose en las teorías implícitas que conscientemente o no ha construido a lo largo de su experiencia, la mayoría de las veces de forma tácita, concreta *argumentos prác-*

ticos, conjuntos de premisas relacionables entre sí, que representan una descripción bastante completa de una acción (GREEN, 1976; FENSTERMACHER, 1986).

Trabajar con los argumentos prácticos que utiliza el profesor/a es la mejor manera de atender y enriquecer su desarrollo profesional. *En primer lugar*, sólo el conocimiento implícito en los argumentos prácticos tiene la suficiente flexibilidad y soporta el grado requerido de ambigüedad para afrontar la extraordinaria complejidad, diversidad y movilidad de la vida del aula. *En segundo lugar*, el análisis y la reelaboración de los argumentos prácticos requieren y permiten que el conocimiento académico, procedente de la investigación adquiera la significación y relevancia indispensables para ser utilizado como instrumento de entendimiento y de orientación para la acción. *En tercer lugar:*

> "El conocimiento procedente de la investigación científica no es el *sine qua non* del mérito de los argumentos prácticos. No es más que un elemento, aunque un importante elemento en el cuadro de los objetivos y fundamentos por la acción en el aula" (FENSTERMACHER, 1987, pág. 7).

En cuarto lugar, el conocimiento que se aloja en las premisas que componen un argumento práctico es el único conocimiento realmente eficaz para la práctica. La bondad del conocimiento teórico extraído en la investigación académica no garantiza por sí la mejora de la calidad de la acción si no llega a conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor/a.

Las investigaciones sobre el pensamiento pedagógico de los profesores/as (CLARK y PETERSON, 1986; YINGER, 1986; PEREZ GOMEZ y GIMENO, 1988; BARQUIN, 1989) han llegado a esta evidente conclusión después de años de búsqueda sistemática y minuciosa de los determinantes del pensamiento, tanto en la planificación como en los procesos de adopción de decisiones.

Schön

Clarificar las características del conocimiento profesional del docente así como los procesos de formación y cambio del mismo son las preocupaciones fundamentales de los trabajos de SCHÖN (1983, 1987, 1988).

Después de una excelente crítica al modelo dominante de entender el conocimiento profesional del docente, que no comprende el componente artístico de la actividad de éste al centrarse en una errónea epistemología de la práctica: la racionalidad técnica; se propone desarrollar una nueva epistemología de la práctica profesional, que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva. Con esta meta como prioritaria, SCHÖN explora las peculiaridades del "pensamiento práctico" del profesional, el pensamiento que éste activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica.

Como afirma YINGER (1986):

> "El éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. La habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica" (pág. 275).

Esta habilidad o *conocimiento práctico* es analizada en profundidad por SCHÖN como un proceso de *reflexión en la acción* o como una *conversación reflexiva* con la situación problemática concreta. No puede comprenderse la actividad eficaz del profesor/a cuando se enfrenta a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos del aula, si no se entienden estos procesos de *reflexión en la acción*.

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. El profesor/a, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito y, aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de meta-análisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidado en el pensamiento del profesor/a.

Por su importancia para los supuestos posteriores conviene que nos detengamos en el concepto de reflexión. Es importante plantear desde el principio que la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento "puro", es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital:

> "La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)" (KEMMIS, 1985, págs. 148-149).

Para comprender mejor este importante y complejo componente de la actividad del profesional práctico es necesario distinguir de acuerdo con SCHÖN (1983) tres conceptos diferentes que se incluyen en el término más amplio de *pensamiento práctico*:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en la acción.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Conocimiento en la acción, (conocimiento técnico o solución de problemas según HABERMAS), es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, se manifiesta en el *saber hacer*. Hay un tipo de conocimiento en toda acción inteligente, aunque este conocimiento, fruto de la experiencia y de la reflexión pasadas, se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. Toda acción competente, incluso espontánea o improvisada, revela un conocimiento normalmente superior a la verbalización que puede hacerse del mismo. Saber hacer y saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa de forma competente, son en realidad dos capacidades intelectuales distintas (ARGYRIS, y otros 1985). En el mismo sentido cabe citar los planteamientos de POLANYI (1964, 1967) sobre el conocimiento tácito que se activa en la acción, en la utilización de instrumentos o artefactos, en el reconocimiento de personas, objetos, procedimientos. Dentro de esta línea conviene recordar otras múltiples investigaciones en diseño, psicología, psicolingüística... que manifiestan la existencia de un rico bagaje de conocimiento implícito que se vincula a la percepción, a la acción, e incluso al juicio, en la espontaneidad de la vida cotidiana.

Pero no sólo hay un conocimiento implícito en la actividad práctica. Es fácil también reconocer cómo en la vida cotidiana frecuentemente pensamos sobre lo que hacemos al mismo tiempo que actuamos. SCHÖN denomina este componente del pensamiento práctico *reflexión en o durante la acción* (deliberación práctica para HABERMAS). Sobre el conocimiento de primer orden que se aloja en y orienta toda actividad práctica se superpone un conocimiento de segundo orden, un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. Este conocimiento de segundo orden o *metaconocimiento en la acción*, se encuentra limitado por las presiones espaciales y temporales, así como por las demandas psicológicas y sociales del escenario donde se actúa. Es un proceso de reflexión que no tiene las condiciones de la parsimonia, sistematicidad y distanciamiento que requiere el análisis racional, pero con la riqueza de la inmediatez, de la captación viva de las múltiples variables intervinientes y la grandeza de la improvisación y creación, al poder responder de forma nueva a las imperiosas demandas del medio. Por otra parte, es fácil reconocer la imposibilidad de separar en el proceso de *reflexión en la acción*, los componentes racionales de los componentes emotivos o pasionales que condicionan la actuación y su reflexión. El profesional se encuentra involucrado en la situación problemática que pretende en alguna medida modificar y, por lo mismo, es sensible, afectivamente sensible, a las resistencias que la situación opone a las orientaciones de su intervención.

El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha. Cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la *reflexión en la acción* es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en "conversación abierta con la situación práctica".

Segun CARR (1989), la reflexión en la acción implica reflexionar sobre el conocimiento en la acción. Es el proceso mediante el cual aquel conocimiento implícito, dado por supuesto e incuestionable, se vuelve explícito, examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras. En este sentido, la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica profesional ocurren simultáneamente.

Para reafirmar estas ideas cabe citar el planteamiento de YINGER (1986):

> "El pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria, sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría sobre el caso único, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos" (pág. 275).

La *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, (reflexión crítica según HABERMAS) puede considerarse como el análisis que realiza el ser humano *a posteriori* sobre las características y procesos de su propia acción. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. Más bien debería denominarse reflexión sobre la representación o reconstrucción *a posteriori* de la propia acción. En la reflexión sobre la acción, el práctico, liberado de las constricciones, demandas y urgencias de la propia situación práctica, puede aplicar de forma reposada y sistemática sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica. Consciente del carácter de reconstrucción de su propio recuerdo y de la probabilidad de que en este proceso se produzcan inevitables sesgos subjetivos, el profesor/a deberá utilizar métodos, procedimientos y técnicas de contraste intersubjetivo o los datos registrados más objetiva y mecánicamente sobre la propia realidad, para paliar los efectos distorsionadores de la actividad de reconstrucción.

La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional. En dicho proceso se abren a consideración y cuestionamiento individual o colectivo no

sólo las características de la situación problemática sobre la que actúa el práctico sino los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que desarrolla aquellas decisiones; y, lo que en nuestra opinión es más importante, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional en las situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas. En definitiva, supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el *conocimiento en la acción* y *la reflexión en la acción* en relación con la situación problemática y su contexto.

Estos tres procesos componen el *pensamiento práctico* del profesional que se enfrenta a las situaciones "divergentes" de la práctica, en nuestro caso del profesor/a. Ninguno de estos procesos por separado puede considerarse independiente ni, por supuesto, suficiente para explicar una intervención eficaz. Por el contrario, se exigen y complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional.

Por ejemplo, cuando la práctica por la fuerza del tiempo se vuelve repetitiva y rutinaria y el *conocimiento en la acción* se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico, el profesional corre el riesgo de reproducir automáticamente su aparente competencia práctica y perder valiosas y necesarias oportunidades de aprendizaje al *reflexionar en y sobre la acción*. De esta forma, se fosiliza y reifica su conocimiento práctico, aplicando indiferentemente los mismos esquemas a situaciones cada vez menos similares y más divergentes. Se incapacita para entablar el diálogo creador con la compleja situación real. Se empobrece su pensamiento y se hace rígida su intervención. Progresivamente se insensibiliza ante las peculiaridades de los fenómenos que no encajan con las categorías de su empobrecido pensamiento práctico y cometerá errores que no puede corregir, por no poderlos ni siquiera detectar. Así se alimenta la espiral de la decadencia intelectual.

Del mismo modo la *reflexión en la acción* tampoco puede considerarse como un proceso ni autónomo ni autosuficiente. La presión omnipresente de las vitales situaciones de la práctica condiciona el marco de reflexión y la agilidad y honestidad de los propios instrumentos intelectuales de análisis. Con la distancia y serenidad que ofrece el pensamiento *a posteriori*, el profesional docente, deberá reflexionar sobre las normas, creencias y apreciaciones tácitas que subyacen y minan los procesos de valoración y juicio, sobre las estrategias y teorías implícitas que determinan una forma concreta de comportamiento, sobre los sentimientos provocados por una situación y que han condicionado la adopción de un determinado curso de acción, sobre la manera en que se define y establece el problema y sobre el rol que él mismo juega como profesional dentro del contexto institucional, escolar, en que actúa.

En la literatura académica y en la práctica profesional el concepto de reflexión no es de ninguna manera unívoco. Bajo este término se encubren conceptos bien distintos que dan lugar a prácticas también diversas e incluso contradictorias.

Siguiendo a GRIMMETT (1989), podemos distinguir básicamente tres perspectivas claramente diferentes:

- Reflexión como acción mediatizada instrumentalmente. En esta perspectiva el proceso de reflexión ayuda a los profesores/as a imitar las prácticas de enseñanza que la investigación empírica ha encontrado eficaces. La reflexión en esta perspectiva cumple una función instrumental y clarificadora con la pretensión de entender mejor las propuestas y métodos de intervención elaborados por especialistas externos, la fuente de conocimiento es generalmente una autoridad exterior y, parece claro, que el conocimiento teórico dirige la práctica.

- Reflexión como proceso de deliberación entre diversas y a menudo enfrentadas orientaciones de enseñanza. El proceso de reflexión en este enfoque implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adoptar las diferentes perspectivas. También aquí la fuente de conocimiento es la autoridad externa pero el modo de conocer ya es deliberativo, a través del contraste con los colegas y en función de las necesidades del contexto. El conocimiento, que se considera en cierta medida siempre relativo, ya no dirige la acción sino simplemente la informa, orienta.

- Reflexión como reconstrucción de la experiencia. En esta perspectiva la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos:

• Reconstruir las situaciones donde se produce la acción. La reflexión así concebida conduce a que los profesores/as redefinan la situación problemática donde se encuentran, ya sea atendiendo a características de la situación antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.

• Reconstruirse a sí mismos como profesores/as: este proceso de reflexión conduce también a que éstos adquieran conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.

• Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. La reflexión es así una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. ¿Qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como básicos e indiscutibles?

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativas son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente.

En este último enfoque de la reflexión, el conocimiento es un proceso dialéctico, los profesores/as construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación, tanto con la situación, como con los presupuestos que orientan su acción en ese escenario concreto. El conocimiento que se ofrece desde fuera no es aceptado más que con valor metafórico, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, por otras personas, en condiciones peculiares y dentro de una situación proble-

mática siempre en cierta medida singular. El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica.

Este último modo de concebir la reflexión va, a nuestro entender, más allá del planteamiento de SCHÖN, aunque se apoya fuertemente en sus aportaciones sobre la reflexión en la acción, al plantear la reconstrucción dialéctica del quehacer docente penetrando en las condiciones políticas sociales y económicas que afectan su pensamiento y su acción, así como el escenario donde se interviene. Este enfoque podemos situarlo en la perspectiva que denominamos de reconstrucción social y que analizaremos a continuación.

11.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

En la perspectiva de reconstrucción social se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

En palabras de ZEICHNER (1990a):

> "la tradición radical en la formación del profesor apoya solamente aquellos enfoques que pretenden desarrollar a la vez el pensamiento reflexivo y la acción de reconstrucción (pedagogía crítica) que, por definición, implica la problematización, tanto de la propia tarea de enseñar, como del contexto en que se realiza" (pág. 19).

Dentro de esta amplia perspectiva es necesario considerar desde aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores/as (GIROUX, SMITH, ZEICHNER, APPLE, KEMMIS), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (STENHOUSE, ELLIOTT, MCDONALD).

11.4.1. EL ENFOQUE DE CRÍTICA Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

Puede englobarse en este apartado el enfoque de reconstrucción social que, como antes hemos indicado, se define claramente partidiario de la consideración en la enseñanza y en la formación del profesor/a de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

Dentro de este enfoque, la escuela y la educación del profesor/a son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor/a es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor/a es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos, como hemos visto en el Capítulo V.

Como afirma ZEICHNER (1990a), el objetivo de los programas de formación del docente es:

> "Preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela" (pág. 32).

Los programas de formación del profesor/a, dentro de este enfoque, enfatizan tres aspectos fundamentales:

- *En primer lugar*, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su *curriculum* de formación.
- *En segundo lugar*, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el *curriculum*, en la organización de la vida en la escuela y el aula, en los sistemas de evaluación...
- *En tercer lugar*, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.

En contraposición al resto de los planteamientos que defienden que los profesores/as deben mantener una nítida neutralidad política, dentro de este enfoque se considera que tanto la intervención del docente en el aula, como los programas de formación del profesorado sostienen posiciones políticas, explícitas o implícitas respecto a la institución escolar y al contexto social

de la escuela. Por ello es más honesto hacer explícitos tales supuestos, trabajarlos y someterlos a crítica y escrutinio público, que mantener una ficticia y engañosa neutralidad aparente.

"Mientras rechazamos la perspectiva de que los estudiantes de Magisterio necesitan ser iluminados sobre el verdadero significado de la realidad y manipulados para que acepten la 'correcta' solución a nuestros problemas (adoctrinamiento), también rechazamos el relativismo moral que nos conduce a encontramos satisfechos con cualquier conocimiento generado por la investigación de los estudiantes, por la mera razón de que tal investigación fue desarrollada por ellos mismos. Pensamos que existe una obligación moral por parte de los formadores de profesores de llamar su atención sobre las implicaciones éticas y morales de la prácticas y estructuras de las realidades de cada aula" (GORE y ZEICHNER, 1990, pág. 17).

En el proceso de formación del profesorado, dentro del programa en que trabaja ZEICHNER en la Universidad de Wisconsin-Madison, el contexto social y político en que se produce la enseñanza y la intervención del profesor/a es objeto directo de análisis y crítica, para comprender mejor sus efectos con respecto a los valores de igualdad y justicia social.

"Aunque los proyectos educativos por sí mismos, independientemente de la bondad de su diseño y desarrollo, juegan sólo un papel adicional en la transformación de las injustas e inhumanas condiciones sociales, económicas y políticas, tienen de todas formas un importante papel" (GORE y ZEICHNER, 1990, pág. 9).

Tanto este programa como el desarrollado por KEMMIS en la Universidad de Deakin, Australia, son de los pocos ejemplos que pueden citarse sobre aplicación en la práctica de este interesante enfoque marginal, que si bien está teniendo un importante desarrollo teórico es muy escasa su influencia práctica en la formación del profesorado. En ambos programas se pretende desarrollar su capacidad reflexiva mediante un proceso de investigación-acción sobre la propia práctica y las condiciones económicas, sociales y políticas que rodean la intervención del docente, que pretende facilitar su emancipación y la del alumno/a. De este modo, la formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la propia práctica son los ejes sobre los que se asienta la formación del futuro profesor/a.

11.4.2. EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR/A PARA LA COMPRENSIÓN

Dentro de la perspectiva de reflexión sobre la práctica y reconstrucción social se desarrolla en Gran Bretaña, desde finales de los años sesenta, y a partir de la relevante tarea de STENHOUSE, una importante corriente pedagógica cuya influencia es fácilmente perceptible en la actualidad, en la mayor parte del mundo anglosajón. Sus principales representantes son STENHOUSE, McDONALD y ELLIOTT. Vamos a detenernos en el análisis de las aportaciones de STENHOUSE y de ELLIOTT pues consideramos que representan con justicia los planteamientos más fundamentales de este enfoque. No obstante, será necesario acudir a las matizaciones diferenciales y complementarias del resto de los autores, para tener una visión más completa y crítica de las aportaciones de este creativo enfoque.

Para STENHOUSE, como ya hemos visto en el Capítulo V, la enseñanza es en primer lugar un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta. La enseñanza no puede considerarse como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, es más claramente un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. La naturaleza del hombre y del conocimiento exigen una aproximación práctica abierta a las imprevisibles consecuencias de potenciar el libre desarrollo de la mente de cada individuo y del grupo.

En convergencia con los planteamientos de PETERS, que defiende decididamente el carácter ético y no instrumental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, STENHOUSE se implica en el desarrollo de un proyecto curricular de carácter nacional, para la etapa de secundaria, denominado *Humanities Curriculum Project*.

En contra de la corriente dominante en los años sesenta y consecuente con sus concepciones sobre la enseñanza rechaza el enfoque por objetivos, donde el desarrollo del *curriculum* se considera una mera tarea instrumental, relacionando los principios y rutinas empíricamente verificadas que definen una enseñanza eficaz, con la consecución de los objetivos educativos previamente establecidos, mediante la medición de sus manifestaciones observables.

En su lugar propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza. Un modelo, denominado procesual, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza. Es decir, si nos proponemos, por ejemplo, que los alumnos/a aprendan y desarrollen como ciudadanos ideas y comportamientos democráticos, hemos de enseñar democráticamente, creando un clima de auténtica participación en el aula y en la escuela. En este modelo, el desarrollo del *curriculum* es construido por el profesor/a y, por ello, requiere la actividad intelectual y creadora del mismo, para profundizar sus conocimientos acerca de los valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula.

Por ello STENHOUSE llega a afirmar que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Concebido éste, no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores/as sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. Los planteamientos de SCHÖN, SHULMAN y GRIMMETT, antes expuestos son claramente el complemento imprescindible de estas propuestas.

Para poder desarrollar el modelo procesual del desarrollo curricular, el profesor/a no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también

singulares y adecuadas al contexto y a la situación. De este modo, surgen otras dos fecundas ideas que serán desarrolladas y reelaboradas en adelante, entre otros, por ELLIOTT: *El desarrollo del curriculum en la escuela* y *la investigación-acción* como modo de provocar a la vez el desarrollo del *curriculum*, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor/a.

Para ELLIOTT (1989) la investigación-acción emerge durante los años sesenta en Gran Bretaña, al menos en embrión, como una forma de desarrollar el *curriculum* en las escuelas de innovación. Así pues, su objetivo fundamental es mejorar la práctica antes que producir conocimiento. Entre sus presupuestos cabría destacar los siguientes planteamientos:

- *En primer lugar*, es claro que las condiciones de sus orígenes y las necesidades que se propone satisfacer marcan esta línea de trabajo con una indeleble vinculación a la práctica. Mejorar la práctica, comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión en todos los que en ella participan. No hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza que garantice, en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos/as, la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. En este caso, y puesto que la correcta concreción de los valores es siempre condicionada por el contexto, y en cualquier caso cuestionable, el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

- *En segundo lugar*, la investigación en y sobre la acción debe abarcar cuantos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores considerados educativos. De modo que estudiantes y docentes adquieran conciencia de los factores que en el proceso de su evolución están afectando sus pensamientos, afectos y conductas. Es pues, en cierta medida un proceso de reflexión sin final preestablecido, por cuanto que cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione.

- *En tercer lugar*, en esta espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión, se transforma la práctica al modificarse los participantes y la situación. A través de la investigación/acción educativa, los profesores/as transforman el escenario del aprendizaje (*curriculum*, método de enseñanza y el clima de la escuela) en uno que capacite a los alumnos/as para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades.

Se transforman los participantes al desarrollar su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares. Como afirma ELLIOTT (1989):

"Si la investigación/acción consiste en el desarrollo de una forma de comprensión práctica, constituye un modo de búsqueda que reconoce plenamente las 'realidades' que afrontan los participantes en toda su singularidad y desordenada complejidad. De este modo, resiste la tentación de simplificar las cosas, las situaciones concretas, mediante la abstracción teórica, pero debe utilizar, e incluso generar, teoría para esclarecer en la práctica los aspectos más significativos de cada caso. En la investigación/acción la comprensión teórico-analítica tiene una relación de subordinación al desarrollo de una apreciación holística o sintética de la situación como un todo" (pág. 11).

Se transforman los participantes al verse inducidos a recomponer sus esquemas estandarizados de pensamiento, presionados por las evidencias que construye el proceso creativo de interacciones que se potencian en el aula y en la escuela.

"Como GADAMER (1978) argumenta, comprender la práctica implica llegar a descubrir el modo como las creencias y valores (que son a su vez construcciones históricas) alcanzan fuerzas poderosas que nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos (...) nuestra experiencia como profesores proporciona significado y sentido a los acontecimientos (...) nuestra experiencia como profesores tiene significado para nosotros en función de nuestra propia conciencia históricamente situada. Lo que tenemos que hacer es trabajar para articular nuestra conciencia, de modo que podamos interpretarla" (SMITH, 1989, págs. 4-5).

Para ello, y apoyándose en el trabajo de FREIRE, propone cuatro tareas que responden a otras tantas cuestiones:

1. Describir... ¿Qué hago?
2. Informar... ¿Qué significa lo que hago?
3. Confrontar ... ¿Cómo he llegado a ser como soy?
4. Reconstruir ... ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?

En este sentido se transforma la situación al modificarse el *curriculum* y el contexto. ELLIOTT afirma que:

"La práctica de la enseñanza no es simplemente una creación de individuos en el escenario de la escuela, sino que está conformada por estructuras que transcienden el poder de cualquier individuo para realizar el cambio. Esta estructuración se manifiesta en la selección, secuenciación y organización de los contenidos del *curriculum*; en los programas de tareas de aprendizaje que gobiernan cómo se trabaja el contenido; en la forma en que los alumnos son organizados socialmente y cómo los recursos y el tiempo se asignan y distribuyen" (1991, págs. 52-53).

Se transforma la realidad porque este proceso de interacciones innovadoras requiere nuevas condiciones sociales, nueva distribución del poder y nuevos espacios para ir situando los retazos de nueva cultura que emergen en el aula. Como todo proceso de cambio conduce inevitablemente a enfrentamientos polémicos, dentro de una realidad plural cuyo desenlace, aunque imprevisible, será obviamente una modificación de la realidad.

- *En cuarto lugar*, por las propias exigencias de la naturaleza de la reflexión por las consecuencias que el proceso desencadena, la investigación/acción no puede considerarse un fenómeno solitario en la cabeza de un profesor/a que trabaja recluido en su aula. La reflexión sobre los complejos intercambios en ciertas situaciones prácticas del aula requiere diálogo, debate de pareceres y expectativas. Si la traducción de los valores es siempre cuestionable y condicionada por el contexto, las exigencias racionales del proceso de reflexión demandan de forma ineludible el contraste intersubjetivo y plural, para poder paliar los efectos de una argumentación unilateral, sesgada como cualquier otra por las condiciones del contexto. El contraste, el diálogo, el debate, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas constituyen una condición obvia en todos los procesos de investigación/acción.

Por otra parte, las consecuencias del desarrollo de experiencias de investigación/acción en un aula afectan inevitablemente a los compañeros, a otros alumnos/as y a la vida del centro. Será con ellos o contra ella como se abrirá paso el proyecto en desarrollo. En cualquier caso, si la investigación/acción, como cualquier otra práctica social va a afectar, cuando menos, a los que integran un curso, o un centro, de algún modo se impone iniciar estrategias de colaboración y debate abierto entre los participantes, de manera que en alguna medida puedan conocer e intervenir en su propia vida y sus propios procesos de desarrollo.

- *En quinto lugar*, la investigación/acción, al integrar en un mismo proceso, la investigación, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional y la práctica, conduce a una concepción que rechaza decididamente la estricta división del trabajo, impuesta por la racionalidad tecnológica en la cual los roles y tareas especializadas se distribuyen a lo largo de posiciones y responsabilidades jerárquicamente organizadas. Los roles y las tareas de los especialistas externos al aula y al centro, sólo podran justificarse, dentro de esta perspectiva educativa, en la medida en que sirvan para facilitar y apoyar la práctica reflexiva de quienes participan en el intercambio educativo. Esto sólo puede ocurrir si aquéllos participan en abiertos y negociados procesos de colaboración con los maestros/as y no como agentes externos que ocupan una posición privilegiada y hegemónica de influencia y conocimiento.

Para ELLIOTT, queda claro, como en su momento también para FENSTERMACHER, que el conocimiento especializado, generado fuera del proceso de investigación/acción, tiene siempre un papel instrumental, subordinado al servicio del proceso de reflexión. Puesto que el conocimiento no tiene valor independiente de su función para ayudar a comprender las peculiaridades de la situación en que se trabaja, olvidar este aspecto supone, como así ha sido a lo largo de la historia en muchas experiencias, un modo más de provocar la alienación del maestro, imponiéndole un conocimiento que no domina y que volverá a abandonar ante las exigencias perentorias de la práctica.

En definitiva, la investigación/acción se propone un vasto programa de integración de procesos, en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica.

"La investigación-acción unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del *curriculum*, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional" (ELLIOTT, 1991, págs. 53-54).

La *investigación/acción*, que requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores, es para ELLIOTT un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad de la escuela y del aula mediante la comprensión previa y la participación de los profesores/as en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional, no sólo como marco de actuación, sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional *basado en la comprensión de la práctica en el aula y orientado a facilitar la comprensión y transformación de la misma práctica.*

En este enfoque, la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la *comprensión* de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia *comprensión*. Los centros educativos se transforman así en *centros de desarrollo profesional del docente* (HOLMES GROUP, 1990), donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del *curriculum*, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación de la práctica y de las condiciones sociales que la limitan.

BIBLIOGRAFÍA

Alumnos de la Escuela de Barbiana. (1970). *Carta a una maestra.* Barcelona. Nova Terra.

ÁLVAREZ, J. M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación.* Barcelona. Alamex

ALLEN, D. y RYAN, K. (1969). *Microteaching.* Reading Mass: Addison-Wesly Publishing Co.

ANGULO RASCO, F. (1989." Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum". *Investigación en la Escuela.* Núm. 8. Págs. 15-26.

AOKI, T. (1984). "Towards a reconceptualization of curriculum implementation". En: HOPKINS, D. y WIDEEN M. (Eds.). *Alternative perspectives on school improvement.* Londres. The Falmer Press.

APPLE, M. (1975)."The hidden curriculum and the nature of conflict". En: PINNAR, E. (Ed.). *Curriculum Theorizing. The reconceptualists.* Berkeley. McCutchan. Págs. 95 -119.

APPLE, M. (1983). "Curricular form and the logic of technical control". En APPLE, M. y WEIS, L. (Eds.). *Ideology and practice of schooling.* Filadelfia. Temple University Press. Págs. 143-165.

APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum.* Madrid. Akal.

APPLE, M. (1987). *Educación y poder.* Barcelona. Paidós-MEC.

APPLE, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona. Paidós-MEC.

APPLE, M. (1990). "No hay un ser maestro para enseñar esta unidad: La enseñanza, la tecnología y el control del aula". *Revista de Educación.* Núm. *291.* Enero-Abril. Págs. 149-172.

APPLE, M. y KING, N. (1983. "¿Qué enseñan las escuelas?". En: GIMENO, J. y PEREZ, A. I. (Comp.). *La enseñanza. Su teoría y su práctica.* Madrid. Akal. Págs. 37-53.

ARGYRIS, C., PUTNAM, R. y SMITH, D. M. (1985). *Action Science.* Londres. Jossey-Bass Publishers.

AUSUBEL, D. (1970). "Psicología de la Educación". En: STONES, E., *Psicología de la Educación.* Madrid. Morata. Pág. 242.

AUSUBEL, D. (1972). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En: ELAM, S. (Ed.). *La educación y la estructura del conocimiento.* Buenos Aires. El Ateneo. Págs. 211-252.

AUSUBEL, D. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México. Trillas.

BARTLETT, F. C. (1932). *Remembering.* Nueva York. Cambridge University Press.

BARNES, D. (1976). *From communication to curriculum.* Hardmondsworth. Penguin.

BARQUIN, J. (1989). *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

BATES, R. (1984). "Educational versus managerial evaluation in schools". En: BROADFOOT, P., *Selection, certification and control.* Lewes. The Falmer Press. Págs. 127-143.

BATES, R. (1986). *The management of culture and knowledge.* Victoria. Deakin University Press.

BATES, R. (1988). *Evaluating schools: A critical approach.* Victoria. Deakin University Press.

BAUDELOT, CH. y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia.* Madrid. Siglo XXI.

BEAUCHAMP, G. (1981). *Curriculum theory.* (4ª ed.). Itasca, Illinois. F.E. Peacock Publishers.

BELTRAN, F. (1991). *Política y reformas curriculares.* Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València.

BENNETT, S. (1987). "Architecture". En: DUNKIN, M. (Ed.).*The International Encyclopedia of Teaching and Teacher education.* Oxford. Pergamon Press. Págs. 530-537.

BEREITER, C. (1990). "Aspects of an educational learning theory". *Review of Educational Research.* Vol. 60. Núm. *4.* Págs. 603-624.

BERNSTEIN, B. (1983). "Las pedagogías visibles e invisibles". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (Comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal. Págs. 54-72.

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control.* Madrid Akal.

BERNSTEIN, R. J. (1987). "The varieties of pluralism". *American Journal of Education.* Vol. 95. Núm. *4.* Págs. 509-525.

BERTALANFFY, L. V. (1976. *Teoría general de sistemas.* México. Fondo de Cultura Económica.

BEYER, L. y APPLE, M. (Eds.). (1988). *The curriculum. Problems, politics, and possibilities.* Albany. State University of New York Press.

BLACK, H. (1986). "Assessment for learning". En: NUTTALL, D. (Ed.). *Assessing educational achievement.* Lewes. The Falmer Press. Págs. 7-18.

BLOOM, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación.* Buenos Aires. El Ateneo.

BLOOM, B., HASTINGS, Th. y MADAUS, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje. 1.* Buenos Aires. Troquel.

BOBBITT, F. (1918). *The curriculum.* Nueva York. Houghton.

BOBBITT, F. (1924). *How to make a curriculum.* Boston. Houghton Mifflin.

BOGOYAVLENSKY, D. N. (1973). "Aprendizaje y desarrollo". En: VIGOTSKY, T. L., LEONTIEV, A. N. y otros (1973). *Psicología y Pedagogía.* Madrid. Akal. Págs. 59-81.

BONBOIR, A. (1974). *La docimología. Problemática de la evaluación.* Madrid. Morata.

BORG, W. (1970). *The Minicourse.* Beverly Hills. Macmillan Educational Service.

BOURDIEU, P. (1983). "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (Comp.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica.* Madrid. Akal. Págs. 20-36.

BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid. Taurus.

BOURDIEU, P. y GROS, F. (1990). "Principles for reflecting on the curriculum".*The curriculum Journal.* Vol. 1 Núm. *3.* Págs. 307-314. Traducción al castellano en: *Revista de Educación.* 1990. Núm. 292.

BOURDIEU. P. y PASSERON, J. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona. Laia.

BOWERS, C. A. y FLINDERS, D. (1990). *Responsive Teaching.* Nueva York. Teachers College Press.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista.* México. Siglo XXI.

BRIDGES, D. (1989). "Pupil assessment from the perspective of naturalistic research". En: SIMONS, H. y ELLIOTT, J. *Rethinking appraisal and assessment.* Milton Keynes. Open University Press. Págs. 119-130.

BROADFOOT, P. (1984). *Selection, certification and control.* Lewes. The Falmer Press.

BROADFOOT, P. (1986). "Alternatives to public examinations". En: NUTTALL, D. (Ed.). *Assessing educational achievement.* Lewes. The Falmer Press. Págs. 54-77.

BROADFOOT, P., MURPHY, R. y TORRANCE, H. (1991). *Changing educational assessment.* Londres. Routledge.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge Harvard University Press.

BROPHY, J. y ALLEMAN, J. (1991). "Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation". *Educational Researcher.* Mayo. Págs. 9-23.

BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher.* Enero-Febrero. Págs. 32-42.

BRUNER, J. (1972). *El proceso de la educación.* México. UTEHA.

BRUNER, J. (1988a). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona. Gedisa.

BRUNER, J. (1988b). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid. Morata.

BUCHMAN, M. (1984). "The priority of knowledge and understanding in teaching". En: KATZ, L. y RATHS, J. (Eds.). *Advances in Teacher Education* . Vol I. Norwood. Ablex. Págs. 29-50.

BUNGE, M. (1973). *La investigación científica.* Barcelona. Ariel.

BUNGE, M. (1976). *Tecnología y filosofía.* Nuevo León. Universidad Autónoma.

BUNGE, M. (1980). *A World of systems.* Amsterdan. Reidel Dordrech.

CALDERHEAD, J. (Ed.). (1988) *Teachers' professional learning.* Lewes. The Falmer Press.

CALFEE, R. y PLONTKOWSKI, D. (1987). "Grouping for teaching". En: DUNKIN, M. (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* Oxford. Pergamon Press.

CARDINET, J. (1986a). *Evaluation scolaire et pratique.* Bruselas. De Boeck.

CARDINET, J. (1986b). *Pour apprécier le travail des élèves.* Bruselas. De Boeck.

CARR, W. (Ed.). (1989). *Quality in teaching.* Londres. The Falmer Press.

CAZDEN, C. y MEHAN, H. (1989). "Principles from sociology and anthropology: context, code, classroom and culture". En: MAYNARD, C. y REYNOLDS, M. *Knowledge base for beginning teacher.* Oxford, Nueva York. Pergamon Press.

CLANDININ, D. J. (1986). *Classroom practice. Teacher images in action.* Lewes. The Falmer Press.

CLANDININ, D. J. y CONNELY, F. M. (1986). "Rhythms in teaching: The Narrative study of the teacher' personal practical knowledge of classrooms". *Teaching and Teacher Education.* Vol. 86. Núm. *2.* Págs. 377-387.

CLARK, C. y PETERSON, P. (1986). "Teachers' Thought Processes. En: WITTROCK, M. C. (Ed). *Handbook of Research on Teaching.* 3ª. Ed. Nueva York. Macmillan. (Traducción castellana: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques teorías y métodos.* Barcelona. Paidós. 1990.)

CLARK, C. y PETERSON, P. (1990), "Procesos de pensamiento de los docentes". En: WITTROCK, M., *La investigación de la enseñanza, III.* Barcelona. Paidós-MEC. Págs. 443-539.
CLARK, C. y YINGER, R. (1977), "Research on teacher thinking". *Curriculum Inquiry.* 7, 4. Págs. 279-303.
CLARK, C. y YINGER, R. (1979), *Three studies of teacher planning.* East Lansing: University of State of Michigan.
CLAXTON, G. (1987), *Vivir y aprender.* Madrid. Alianza.
COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977), *Cultura y pensamiento.* México. Limusa.
COLL, C. (1987), *Psicología y curriculum.* Barcelona. Cuadernos de Pedagogía-Editorial Laia.
CONNELL, R. (1985), *Teachers' work.* Londres. George Allen and Unwin.
CONNELY, F. y CLANDININ, D. (1988), *Teachers as curriculum planners.* Nueva York. Teachers College Press.
CONTRERAS, J. (1990), *Enseñanza, curriculum y profesorado.* Madrid. Akal.
COOK, T. y REICHARDT, Ch. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid. Morata.
CORNBLETH, C. (1990), *Curriculum in context.* Londres. The Falmer Press.
COVILL-SERVO, J. L. (1983), "Toward a theory of instruction in the 1980s". *Instructional Science.* 12. Págs. 301-319.
CRONBACH, L. (1963), "Course improvement through evaluation". *Teachers College Record.* 64. Págs. 672-683.
CRONBACH, L. (1975), "Beyond the two disciplines of Scientific psychology". *American Psychologist.* 30. Págs. 116-127.
CROOKS, T. (1988), " The impact of classroom evaluation practices on students". *Review of Educational Research.* Vol. 58. Núm. 4. Págs. 438-481.
CRUICKSHANK, D. (1987), *Reflective teaching.* Restong. VA: Association of Teacher Educators.
CHAPMAN, J. (1990), *School-based decision-making and management.* Londres. The Falmer Press.
CHARLIER, E. (1989), *Planifier un cours c'est prendre des décisions.* Bruselas. De Boeck.
CHARTERS, N. (1924), "Functional analysis as the basis for curriculum construction". *Journal of Educational Research.* Vol. X. Núm. 3. Págs. 214-221.
CHERRYHOLMES, C. (1988), *Power and criticism.* Nueva York. Teachers College Press.
DAVIS, D. (1981), *Teachers as curriculum evaluators.* Sydney. George Allen and Unwin.
DE LA ORDEN, A. (1975), *El agrupamiento de los alumnos.* Madrid. ICE Universidad Complutense.
DEAKIN UNIVERSITY, (1985a), *Classroom processes. Managing classrooms.* Victoria. Deakin University.
DEAKIN UNIVERSITY, (1985b), *Curriculum design and evaluation.* Victoria. Deakin University.
DEALE, R. (1975), *Assessment and testing in the secondary school.* Londres. Evans/Methuen Educational.
DEWEY, J. (1904), *The relation of theory to practice in education.* The third NSSE Yearbook (1ª parte). Chicago. The University of Chicago Press.
DEWEY, J. (1933), *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Chicago. Henry Regnery.
DEWEY, J. (1944), *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico.* Buenos Aires. Losada.
DEWEY, J. (1965), "The relation of theory to practice ineducation". En: BARROWMAN, M. L. (Ed.), *Teacher education in America: a documentary history.* Nueva York. Teachers College Press. Págs. 140-171. (Publicación original en 1904.)
DEWEY, J. (1967), *Democracia y educación.* Buenos Aires. Losada.
DORNBUSCH, S. y SCOTT, W. (1975), *Evaluation and the exercise of authority.* San Francisco. Jossey-Bass.
DOTTRENS, R. (1959), *La enseñanza individualizada.* Buenos Aires. Kapelusz.
DOYLE, W (1977), "Learning the Classroon Environment: An Ecological Analysis". *Journal of Teacher Education.* Vol. 28. Núm. 6. Págs. 51-55.
DOYLE, W. (1979a), "Classroom Effects". *Theory into Pratice.* Vol. 18. Núm. 3. Págs. 138-144.
DOYLE, W. (1979b), "Making managerial decisions in classrooms". En DUKE, D. (Ed.), *Classroom management.* Chicago. NSSE.
DOYLE, W. (1981), "Research on Classroom contexts". *Journal of Teacher Education.* Vol. 32. Núm. 6. Págs. 3-6.
DOYLE, W. (1983), "Academic Work". *Review of Educational Research.* Vol. 53. Núm. 2.
DOYLE, W. (1985), "Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education". *Journal of Teacher Education.* Vol. 36. Núm. 1.
DOYLE, W. (1986a), "Classroom organization and management". En: WITTROCK, M. (Ed.), Handbook of research on teaching. Nueva York. Macmillan. Págs. 392-431.

DOYLE, W. (1986b), "Content representation in teachers' definitions of academic work". *Journal of Curriculum Studies.* 18. Págs. 365-379.
DOYLE, W. (1990), "Classroom knowledge as a foundation for teaching". *Teacher College Record.* Vol. 91. Núm. 3. Págs. 347-360.
DOYLE, W. y PONDER, G. (1977), "The ethic of practicability: Implications for curriculum development". En: MOLNAR, A. y ZAHORIK, J. (Eds.), *Curriculum theory.* Washington. A.S.C.D. Págs. 74 - 80.
DREEBEN, R. (1983), "El curriculum no-escrito y su relación con los valores". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Comp.), *La enseñanza. Su teoría y su práctica.* Madrid. Akal. Págs. 7-85.
DREEBEN, W. (1973), "The school as a workplace". En: TRAVERS, R., *Second handbook on reseach of teaching.* Chicago. Rand McNally. Págs. 450-473.
DUNKIN, H. y BIDDLE, B (1974), *The Study of Teaching,* Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
DUNN, R. y K. (1972), *Procedimientos prácticos para individualizar la enseñanza.* Buenos Aires. Guadalupe.
DURKHEIM, E. (1982), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas . La evolución pedagógica en Francia.* Madrid. La Piqueta.
EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988), *El conocimiento compartido.* Madrid. Paidós-MEC.
EGGLESTON, J. (1980), *Sociología del currículo escolar.* Buenos Aires. Troquel.
EISNER, E. (1979), *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs.* Nueva York. Macmillan.
EISNER, E. (1985), *Learning and teaching the ways of Knowing.* Chicago. University of Chicago Press.
ELMORE, R. y otros. (1990), *Restructuring schools. The next generation of educational reform.* San Francisco. Jossey-Bass.
ELLIOTT, J. (1983), "Self evaluation, Professional Development and accountability". (Traducción castellana en: ELLIOTT, J. (1990), *La investigación-acción en educación.* Madrid. Morata.)
ELLIOTT, J. (1985), "Facilitating Action-Research in Schools: Some Dilemmas". (Traducción castellana en: ELLIOTT. J. (1990), *La investigación-acción en educación.* Madrid. Morata.)
ELLIOTT, J. (1988), "Education in the Shadow of The Education Reform Act". (Traducción castellana en: ELLIOTT, J. (1990), *La investigación-acción en educación.* Madrid. Morata.)
ELLIOTT, J. (1990a), Competency based training and the education of the professions: Is a happy marriage possible? Trabajo mecanografiado. Centre for Applied Research in Education. Universidad de East Anglia.
ELLIOTT, J. (1990b), *La investigación-acción en educación.* Madrid. Morata.
ELLIOTT, J. (1991), "Studying the school curriculum through insider research: some dilemmas". En: ELLIOTT, J., *Action research for educational change.* Milton Keynes. Open University Press.
EMMER, E. (1987), "Classroom management". En: DUNKIN, M., *The International Enclyclopedia of Teaching and Teacher education.* Oxford. Pergamon Press. Págs.437-446.
ERAULT, M. (1990), "Approaches to curriculum design". En: ENTWISTLE, N. (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices.* Londres. Routledge and Kegan Paul. Págs. 539 - 553.
ERICKSON, F. (1989), *"Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza".* En: WITTROCK, M. C. (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I, II y III.* Barcelona. Paidós-MEC.
FAIRBAIRN, D. (1988), "Pupil profiling: New approaches to recording and reporting achievement". En: NUTTALL, D. (Ed.), *Assessing educational achievement.* Lewes. The Falmer Press. Págs. 35-66.
FEIMEN-NEMSER, S. (1990), "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives". En: HOUSTON, *Handbook of research on teacher education,* Nueva York. Macmillan. Págs. 212-233.
FENSTERMACHER, G. (1986), "Philosophy of research in teaching: three aspects." En: WITTROCK, M. (Ed), *Handbook of research on teaching.* (3 vol.) Nueva Jersey. Macmillan. Págs. 37-49. (Traducción castellana: WITTROCK, M. C., *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos.* Barcelona. Paidós.)
FENSTERMACHER, G. (1987), "On understanding the connections between classroom research and teacher change". *Theory into Practice.* XXVI. 1, 87. Págs. 3-8.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986), *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados.* Barcelona. Laia.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990a), *La escuela a examen.* Madrid. Eudema.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990b), *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Siglo XXI.
FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986), *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid. Morata.
FLANDERS, N. A. (1970), *Analyzing teaching behavior*. Reading. Addisson Wesley.
FLODEN, R. E. y BAUCHMAN, M. (1990). "Philosophical inquiry in teacher education". En: HOUSTON, *Handbook of Research on Teacher Education*.
FORQUIN, J. C. (1989), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruselas. De Boeck.
FORREST, G. (1990), "Oral examinations". En: WALBERG, H. y HAERTEL, G. (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford. Pergamon Press.
FOUCAULT, M. (1976), *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
FREIRE, P. (1990), *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
FULLAN, M. (1982), *The meaning of educational change*. Nueva York. Teachers College Press.
FURTH, H. G. (1974), *Las ideas de Piaget, su aplicación en el aula*. Buenos Aires. Kapelusz.
GADAMER, H. (1978), *Truth and Method*. Nueva York. Seabury Press.
GAGE, N. (1977), *The scientific basis of the art of teaching*. Nueva York. Teachers College Press.
GAGE, N. L. y NEEDELS, M. (1989), Process-Product Research on Teaching: A Review of Criticisms. *Elementary School Journal*. Vol. 89. Núm. *3*. Págs. 253-300.
GAGE, N. y WINNE, P. (1975), Performance-based teacher education. En: RYAN, K. (Ed), *Teacher Education*. Chicago. University of Chicago Press.
GAGNÉ, R. M. (1970), "El aprendizaje de principios". En: STONES, E. (Op. cit.).
GAGNÉ, R. M. (1975), *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México. Diana.
GAGNÉ, R. M. (1979), *Las condiciones del aprendizaje*. México. Interamericana (3ª ed.).
GAGNÉ, R. M., BRIGGS, L. y WAGER, W. (1988), *Principles of instructional design*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
GEERTZ, C. (1983), *Local Knowledge*. Nueva York. Basic Books.
GILBERT, J. K. y SWIFT, D. J. (1985), Towards a Lakatosian Analysis of the Piagetian and Alternative Conceptions Research Programs. *Science Education*. 69, 5, 681-696.
GILLY, M. (1980), *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. París. P.U.F.
GIMENO, J. (1982) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.
GIMENO, J. (1988), *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
GINER DE LOS RÍOS, F. (1924), *Pedagogía Universitaria*. Madrid. Espasa Calpe.
GINER DE LOS RÍOS, F. (1933), *Educación y Enseñanza*. Madrid. Espasa Calpe.
GIROUX, H. (Ed), (1989), *Popular culture, schooling and everyday life*. Nueva York. Berguin & Garvey.
GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós-MEC.
GIROUX, H. y PENNA, A. (1981), "Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum". En: GIROUX, H., PENNA, A. y PINAR, W. (Eds.),*Curriculum and instruction*. Berkeley. McCutchan Publishing Corp. Págs. 209-230.
GITLIN, A. (1990), "Understanding teaching dialogically". *Teacher College Record*. Vol. 91. Núm. *4*. Págs. 538-563.
GLASER, R. (1970),"Evaluation of instruction and changing educational models". En: WITTROCK, M. y WILEY, D. (Eds), *The evaluation of instruction. Issues and Problems*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston. Págs. 70-86.
GLASS, G. y otros, (1982), *School class size: Research and policy*. Beverly Hills. Sage.
GOACHER, B. (1990), "School records and reports". En: WALBERG, H. y HAERTEL, G. (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford. Pergamon Press.
GOLDSTEIN, H. (1989), "Psychometric test theory and educational assessment". En: SIMONS, H. y ELLIOTT, J., *Rethinking appraisal and assessment*. Milton Keynes. Open University Press. Págs.140-148.
GOODLAD, J. (1984), *A place called school: Prospects for the future*. Nueva York. McGraw Hill.
GOODLAD, J. (Ed.), (1979), *Curriculum Inquiry. The Study of curriculum practice*. Nueva York. McGraw-Hill.
GOODLAD, J. y ANDERSON, R. (1976), *La escuela sin grados*. Buenos Aires. El Ateneo.
GOODMAN, J. (1989a), "Student participation and control for democratic schooling. Towards a conectionist power structure". *Curriculum and teaching*. Vol. 4. Núm. 2. Págs. 39-59.
GOODMAN, J. (1989b), "Education for critical democracy". *Journal of Education*. Vol. 171. Núm. 2. Págs. 88-115.
GOODMAN, N. (1984). *Of Mind and other Matters*. Cambridge. Harvard University Press.

GOODSON, I. (1989)," "Chariots of Fire": Etymologies, epistemologies and emergence of curriculum". En: MILBURN, G., GOODSON, I y CLARK, R. (Eds.), *Re-interpreting curriculum research: Images and arguments*. Lewes. The Falmer Press. Págs. 13-25.
GORE, J. (1987), "Reflecting on reflective teaching". *Journal of Teacher Education*. Vol. 38. Núm. *2*. Págs. 33-39.
GORE, J. M. y ZEICHNER, K. (1990). "Action Research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study". Trabajo presentado en la Asamblea anual de la Educational Research Association. Boston. Abril.
GREEN, M. (1990), "Social and Political context". En: MAYNARD, C. y REYNOLDS, M. *Knowledge base for begining teacher*. Oxford. Pergamon Press. Págs. 143-154.
GREEN, P. (1986), "Círculos de tiza: el curriculum como área de conflicto". En: GALTON, M. y MOON, B., *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona. Martínez Roca. Págs.156-179.
GREEN, T. F. (1976), "Teacher competence as practical rationality". *Educational Theory*. Vol. 26. Págs. 249-262.
GRIFFIN, G. (1982a), "Clinical Teacher Education". En: HOFFMAN, J. y S. EDWARDS (Eds), *Reality and Reform in clinical teacher education*. Austin. Texas. The research and Development Center for Teacher Education.
GRIFFIN, G. y otros. (1982b), *Clinical preservice teacher education: Final report of a descriptive study*. Austin Texas. The Research and Development Center for Teacher Education.
GRIMMETT, P. P. (1989), "A commentary on Schön's view of reflection". *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 5. Núm. *1*. Págs. 19-28.
GRUNDY, S. (1987), *Curriculum: Product or praxis*. Lewes. The Falmer Press. (Trad. cast.: *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata. 1991.)
GUBA, E. G. (1983), "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" En: GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs.148-166.
GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1981), *Effective evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass.
GUERIN, G. y MAIER, A. (1983), *Informal assessment in education*. Palo Alto. Mayfield.
HABERMAS, J. (1971), *Knowledge and human interest*. Boston. Beacon Press. (Trad. cast.: *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.)
HABERMAS, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.
HALKES, R. y OLSON, J. K. (1984), *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse. Swets and Zeitlinger.
HAMAKER, C. (1986),"The effects of adjunct questions on prose learning". *Review of Educational Research*. 56. Págs. 212-242.
HARGREAVES, A. (1989), *Curriculum and assessment reform*. Milton Keynes. Open University Press.
HARLEN, W. (1978), "Evaluation and individual pupil". En: HARLEN, W. (Ed.), *Evaluation and the teacher role*. Londres. Macmillan. Págs. 1-28.
HEGARTY, S. y otros, (1988), *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid. Morata.
HERRICK, V. (1950), "The concept of curriculum design". En: HERRICK, V. y TYLER, R. (Ed.), *Toward improved curriculum theory*. Chicago. The University of Chicago Press. Págs. 37-50.
HILGARD, R. R., y BOWER, G. (1973), *Teorías del aprendizaje*. Barcelona. Trillas.
HOLMES GROUP (1986), *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing. Michigan. Holmes Group Inc.
HOLMES GROUP (1990), *Tomorrow's Schools: Principles for the design of professional development schools*. Michigan. Holmes Group Inc.
HOPKINS, D. (1987), *Improving the quality of schooling*. Lewes. The Falmer Press.
HOSFORD, P. L. (1973), *An instructional theory. A beginning*. Englewood Cliff. Prentice Hall.
HOUSE, E. (1980), *Evaluating with validity*. Beverly Hills. Sage.
HOUSTON, W. R. (1990), *Handbook of research on teacher education*. Nueva York. Macmillan.
HOYLE, E. (1980), "Professionalization and desprofessionalization in education". En: HOYLE, E. (Ed.), *World Year Book of Education*. Londres. Kogan Page. Págs. 42-54.
HULMES, E. (1989), *Education and cultural diversity*. Londres. Longman.
HUNT, F. (1990),*The social dynamics of schooling: Participants, priorities and strategies*. Londres. The Falmer Press.
JACKSON, Ph. (1987), *The practice of teaching*. Nueva York. Teacher College Press.
JACKSON, Ph. (1975), *La vida en las aulas*. Madrid. Marova. Nueva traducción en Ediciones Morata, Madrid. 1991.

JOHNSON, M. (1981). "Definitions and models in curriculum theory". En GIROUX, H., PENNA, A. y PINAR, W. (Eds.) *Curriculum and instruction*. Berkeley. MacCutchan. Págs. 69-86.

KEMMIS, S. (1985). "Action Research and the Politics of Reflection". En: BOUD, D., KEOGH, R. y WALKER, D. *Reflection: turning experience into learning*. Londres. Kogan Page.

KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata

KIRK, D. (1986). "Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Núm. 2. Págs. 155-169.

KIRK, G. (1989). *El curriculum básico*. Barcelona. Paidós-MEC.

KLIEBARD, H. (1970). "The Tyler rationale". En: GRESS, J. (Ed.), (1978). *Curriculum. An introduction to the field*. Berkeley. McCutchan Publishing Corporation.

KLIEBARD, H. (1975). "Bureaucracy and curriculum theory". En: PINNAR, E. (Ed.). *Curriculum Theoryzing. The reconceptualists*. Berkeley. McCuchan. Págs. 51-69.

KLIEBARD, H. (1989). "Problems of definitions in curriculum". *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 5. Núm. 1. Pág. 1-5.

KUNH, Th. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago. The University of Chicago Press.

LANDSHEERE, G. de. (1973). *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires. El Ateneo.

LANDSHEERE, G. de. (1978). *Los tests de instrucción*. Barcelona. Oikos-Tau.

LAW, B. (1984). *Uses and abuses of profiling*. Londres. Harper & Row.

LAWN, M. (1989). "Being caught in schoolwork: The possibilities of research in teachers' work". En: CARR, W. (Ed.). *Quality in teaching*. Lewes. The Falmer Press. Págs. 147-161.

LAWTON, D. (1983). *Curriculum studies and educational planning*. Londres. Hodder and Stoughton.

LAWTON, D. (1989). *Education, culture and the national curriculum*. Londres. Hodder and Stoughton.

LEONTIEV, A. N. (1973). "Desarrollo mental y retraso mental". En: VIGOTSKY, L. S., LEONTIEV, A. N. y otros (Op.cit.).

LERENA, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona. Ariel.

LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid. Akal.

LIPPIT y WHITE. (1943). "The social climate of children's groups". En: BAKER, R. G. KOUNIN, J. S. y WRIGHT, H. F., *Child behavior and development*. Nueva York. McGraw Hill.

LISTON, P. y ZEICHNER, K. (1989). "Critical Pedagogy and Teacher Education". *Journal of Education* (En prensa).

LISTON, P. y ZEICHNER, K. (1990). *Teacher education and the conditions of schooling*. Nueva York. Routledge.

LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago. University of Chicago Press.

LOUIS, K. y SMITH, B. (1990). "Teacher working conditions". En: REYES, P. (Ed.). *Teacher and the workplace*. Newbury Park. (Calif.) Sage. Págs. 23-47.

LUNDGREN, U. (1983). *Between hope and happening: text and contex in curriculum*. Victoria. Deakin University Press.

LURIA, A. R. (1973). "Lenguaje y formación de conexiones temporales". En: VIGOTSKY, L. S. LEONTIEV, A. N. y otros (Op.cit.).

LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. y VIGOTSKY, L. S. (1973). *Psicología y Pedagogía*. Madrid. Akal.

LYNCH, J. (1983). *The multicultural curriculum*. Londres. B.T. Batsford, Ltd.

LYNCH, K. (1989). *The hidden curriculum*. Lewes. The Falmer Press.

MACINTOSH, H. y otros. (1981). *Measuring learning outcomes*. Milton Keynes. The Open University Press.

MACINTOSH, H. (1990). "External examinations". En: WALBERG, H. y HAERTEL, G. (Eds.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford. Pergamon Press.

MACINTOSH, H. y HALE, D. (1976). *Assessment and the Secondary School Teacher*. Londres. Routledge and Kegan Paul.

MACLEOD, F. (Ed.). (1989). *Parents and schools: The contemporary challenge*. Londres. The Falmer Press.

MAHONEY, J. (1974). *Cognitive behavior modification*. Nueva York. Ballinger.

MANNEN, M. Van. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*. Vol. 6. Págs. 205-228.

MARSH, C. y otros. (Eds.). (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. Lewes. The Falmer Press.

MARTÍNEZ, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia. Servei de Publicacions Universitat de València.

MATTINGLY, P.H. (1990). "Autonomía profesional y Reforma de la educación". En: POPKEWITZ, T. (Ed). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia. Servei de Publicacions Universitat de València. Págs. 36-54.

McCUTCHEON, G. (1980). "How do elementary school teacher plan? The nature of planning and influences on it". *Elementary School Journal*, 81. Pág. 4-23.

McCUTCHEON, G. (1988). "Curriculum and the work of teachers". En: BEYER, L. E. y APPLE, M. (Eds.). *The curriculum. Problems, politics and possibilities*. Albany. State University of New York Press. Págs. 191-203.

MELTON, A. W. y MARTIN, E. (1972). *Coding Processes in Human Memory*. Nueva York. Wiley.

MILLER, R. (1976). *La escuela no graduada*. Buenos Aires. El Ateneo.

MURPHY, R. y TORRANCE, H. (1988). *The changing face of educational assessment*. Milton Keynes. Open University Press.

NEVO, D. (1983). "The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature". *Review of Educational Research*. Vol. 53. Num. 1. Págs. 117-128.

NEWELL, A., SHAW, J. C. y SIMON, H. (1958). "Elements of a theory of Human Problem Solving". En: *Psychological Review*. Vol. 65. Págs. 151-156 y 426-428.

NOIZET, G. y CAVERNI, J. P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris. P.U.F.

NOVAK, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.

NUNAN, T. (1983). *Countering educational design*. Londres. Croom Helm.

OAKES, J. (1985). *Keeping track. How schools structure inequality*. New Haven. Yale University Press.

OCDE. (1973). *L'interdisciplinarité*. Paris. OCDE.

OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós-MEC.

OVERMAN, B. (1980). *Functions of schooling: Perceptions and preferences of teacher, parents and students*. California, University Los Angeles.

PALACIOS, J. (1988). "Desarrollo cognitivo y educación en la obra de J. S. Bruner". En: BRUNER, J. S., *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.

PALACIOS, J., CARRETERO, M., y MARCHESI, A. (1984,1985,1986). *Psicología Evolutiva*. Madrid. Alianza.

PARKER, D. (1969). *La enseñanza a multinivel*. México. Pax.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983). "La evaluación como iluminación". En: GIMENO, J. y PEREZ, A. I. (Comp.). *La enseñanza : su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 450-466.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1979). "Conocimiento y autonomía, una brecha en el pesimismo pedagógico de Bourdieu y Passeron". *Cuadernos de Realidades Sociales*. Núms. 14/15. Págs. 49-69.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983a). "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de instrucción". En: GIMENO, J. Y PÉREZ GOMEZ, A. I. (Comp.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 322-349.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983b). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En: GIMENO, J. y PEREZ, A. I. (Comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 95-138.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga. Spicum.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1988). "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea. Págs. 128-148.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1989). *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Málaga. Spicum.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1989). "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott". En: ELLIOTT, J., *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata. Págs.10-19.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1990). "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente". En: FERNANDEZ ENGUITA, M. *Sociología y Educación. En memoria de Carlos Lerena*. Madrid. Universidad Complutense. Págs. 367-401.

PÉREZ GÓMEZ A. I. y ALMARAZ, J. (1988). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. y BARQUIN, J. (1991). *La evolución del pensamiento pedagógico de los docentes*. Málaga. Universidad de Málaga.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO, J. (1986). *El pensamiento pedagógico de los docentes*. Memoria de investigación. Madrid. CIDE.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO , J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor [illegible] los [illegible] sobre planificación al pensamiento práctico". *Infancia y Apren[illegible]aje*. [illegible], [illegible]-63.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO, J. (1992), "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores". *Investigación en la escuela.* (En prensa.)

PERRENOUD, Ph. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid. Paideia-Morata.

PERRET-CLERMONT, A. N. y SCHUABAUER-LEONI, M. L. (1989), "Social factor in Learning and teaching. Towards an integrative perspective". *Int. Education Res.* Núm. *13.* Págs. 573-684.

PETERS, R. S. (1965), "Must an educator have an aim?". En: PETERS, R. S., *Authority, Responsibility and Education.* Londres. Allen and Unwin.

PETERS, R. S. (1966), "Education as initiation". En: ARCHAMBAULT, R. D., *Philosophical analysis and education.* Londres. Routledge and Kegan Paul.

PETERSON, P., MARX, R. y CLARK, Ch. (1979), "Teacher planning, teacher behavior, and student achievement". *American Educational Research Journal.* 15. Págs. 417-432.

PHENIX, Ph. (1964), *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for a general education.* Nueva York. McGraw-Hill.

PIAGET, J. (1964), "Development and learning". En: PIPPLE, R. E. y ROCKCASTLE, V. N. (Eds.), *Piaget rediscovered.* Ithaca, Núm. *4.* Cornell School of Education Press.

PIAGET, J. (1970), "El método genético en la Psicología del pensamiento". En: STONES, E., *Psicología de la Educación.* Madrid. Morata.

PIAGET, J. (1973), *Psicología y Pedagogía.* Barcelona. Ariel. Págs. 88-89.

PIAGET, J. y otros, (1967), *La nueva educación moral.* Buenos Aires. Losada.

PIERON, H. (1963), *Examens et docimologie.* París. P.U.F.

PLOWDEN. Informe (1976), *Children and their Primary Schools.* Londres. Central Advisory Council for Education.

POLANYI, M. (1964), *Personal Knowledge.* Nueva York. Harper and Row.

POLANYI, M. (1967), *The Tacit Dimension* . Nueva York. Doubleday.

POPKEWITZ, T. (1987), "The formation of school subjects and the political context of schooling". En: POPKEWITZ, Th. (Ed.),*The formation of the school subjects.* Lewes. The Falmer Press. Págs. 1-24.

POPKEWITZ, T., TABACHNICK, B. y WEHLAGE, G. (1982), *The myth of the educational reform.* Madison. The University of Wisconsin Press.

PORLAN ARIZA, R. (1989),*Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Concepciones epistemológicas de los profesores.* Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

POSNER, G. y STRIKE, K. (1976), "A categorizing scheme for principles of secuencing content". *Review of Educational Research.* Vol. 46. Págs. 665-690.

POZO, J. I. (1989a), "Adquisición de estrategias de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía.* Núm.175. Págs. 8-11.

POZO, J. I. (1989b) *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid. Morata.

PRATT, D. (1980), *Curriculum. Design and development.* Nueva York. Harcourt Brace Jovanovich.

PRING, R. (1976), *Curriculum organization.* Milton Keynes. Open University Press.

PURKEY, S. y SMITH, M. (1983), "Effective schools: A review". *The Elementary School Journal.* 4. Págs. 427-452.

RATHS, J. (1971), "Teaching without specific objectives". *Educational Leadership.* Abril. Pág. 714-720.

REID, W. (1978), *Thinking about curriculum.* Londres. Routledge and Kegan Paul.

RESNICK, L. B. (1987), *Education and learning to think.* Washington D.C. National Academic Press.

ROSENSHINE, B. (1971), *Teaching behaviors and student achievement.* Slough Eng. National Foundations for Educational Research in England and Wales.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980), *Pygmalion en la escuela.* Madrid. Marova.

ROWAN, B. (1990), "Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools". En: CAZDEN, C. (Ed.), *Review of research in education. 16.* Washington. AERA. Págs. 353-389.

RUBINSTEIN, S. L. (1967), *Principios de Psicología General.* Grijalbo. México.

RYAN, R., CONNELL, J. y DECI, E. (1985), "A motivational analysis of self-determination and regulation in education". En: AMES, C. (Ed.), *Research on motivation in Education. V. 2. The classroom milieu.* Nueva York. Academic Press.

SALINAS, B. (1987), *La planificación en el profesor de EGB.* Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

SANTOS, M. A. (1990), *Hacer visible lo cotidiano.* Madrid. Akal.

SARUP, M. (1990), "El curriculum y la reforma educativa: Hacia una nueva política de la educación". *Revista de Educación.* Núm. *291.* Enero-Abril. Págs. 193-221.

SAYLOR, J., ALEXANDER, W. y LEWIS, A. (1981), *Curriculum Plannig for better teaching and learning.* Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.

SCARDAMALIA, L. y BEREITER, C. (1989), "Conceptions of teaching and approaches to care problem". En: MAYNARD, C. REYNOLS, *Knowledge base for the beginning teacher.* Oxford. Pergamon Press.

SCRIBNER, S. y COLE, M. (1982), "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal". *Infancia y aprendizaje.* Núm.*17.* Págs. 3-18.

SCRIMSHAW, P. (1976), *Toward the whole curriculum.* Milton Keynes. The Open University.

SCRIVEN, M. (1967), "The metodology of evaluation". En: TYLER, R., GAGNÉ, R. y SCRIVEN, M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation.* Chicago. Rand McNally.

SCHEIN, E. (1973), *Professional Education.* Nueva York.McGraw-Hill.

SCHMIEDER, A. y J. (1966), *Didáctica General.* Buenos Aires. Losada.

SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner.* Londres. Temple Smith.

SCHÖN, D. (1987), *Educating the reflective practitioner.* San Francisco. Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona. Paidós-MEC.)

SCHÖN, D. (1988), "Educating teachers as reflective practitioners". En: GRIMMETT, P. y ERICKSON, G. (Eds.), *Reflection in teacher education.* Nueva York. Teachers College Press.

SCHUBERT, W. (1986), *Curriculum: perspective, paradigm and possibility.* Nueva York. Mac-Millan.

SCHWAB, J. (1983), "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal. Págs. 197-209.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983), "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. I., *La enseñanza. Su teoría y su práctica.* Madrid. Akal. Págs. 372-419.

SHULMAN, L. S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: WITTROCK, M. C., *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques teorías y métodos.* Barcelona. Paidós.

SIROTNIK, K. (1988), "What goes on in classroom? Is this the way we want it?". En: BEYER, L. y APPLE, M. (Eds.),*The curriculum. Problems, politics, and possibilities.* Albany. State University of New York Press. Págs. 56-74.

SIROTNIK, K. (1989), "The school as the centre of change". En: SERGIOVANNI, T. y MOORE, J., *Schooling for tomorrow. Directing reforms to issues that count.* Boston. Allyn and Bacon. Págs. 89-113.

SKILBECK, M. (1982), *A core curriculum for common school.* Londres. University of London. Institute of Education.

SKILBECK, M. (1984), *School-based curriculum development.* Londres. Harper and Row.

SKILBECK, M. (1989), "Revitalizing the core curriculum". *Journal of curriculum and supervision.* Primavera, 4, 3. Págs. 197-210.

SKILBECK, M. (1990), *La réforme des programmes scolaires. Où sommes-nous?* París. OCDE.

SKINNER, B. F. (1968a), *Walden Dos* . Barcelona. Fontanella.

SKINNER, B. F. (1968b), *The technology of teaching* . Nueva York. Appleton-Century, Crofts.

SKINNER, B. F. (1972), *Más allá de la libertad y la dignidad.* Barcelona. Fontanella.

SKINNER, B. F. (1978), *Reflections on Behaviorism and Society.* Nueva York. Englewood Cliffs.

SLAVIN, R. (1990), "Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis". *Review of Educational Research.* Vol. 60. Núm. 3. Págs. 471-499.

SMITH, J. (1989), "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education.* XXXX. Núm. *2.* Págs. 2-9.

SMITH, O. (1950), "Social perspective as the basic orientation of the curriculum". En: HERRICK, V. y TYLER, R., (Eds.), *Toward improved curriculum theory.* Chicago. The University of Chicago Press.

SOCKETT, H. (1976), *Designing the curriculum.* Londres. Open Books.

STENHOUSE, L. (1970), *Humanities Curriculum Project: An Introduction.* The School Council/ Nuffield Foundation. Londres. Heinemann Educational Books.

STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid. Morata.

STENHOUSE, L. (1987), *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid. Morata.

STÖCKER, K. (1964), *Principios de Didáctica moderna*. Buenos Aires. Kapelusz.
STODOLSKY, S. (1975), "What tests do and don't do". En: COHEN, M. (Ed.), *Testing and evaluation: New views*. Washington. Association for Childhood Education International.
STONES, E. (1970), *Psicología de la Educación*. Madrid. Morata.
STONES, E. y MORRIS, M. (1972), *Teaching practice: Problems and perspectives*. Londres. Methuen.
STUFFLEBEAM, D. (1987), *Evaluación sistemática*. Barcelona. Paidós-MEC.
STUFFLEBEAM, D. y otros, (1971), *Educational evaluation and decision-making*. Itasca, Ill. Peacock.
SYKES, G. (1990), "Fostering teacher professionalism in school". En: ELMORE, F. y otros, *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers. Págs. 59-96
TABA, H. (1974), *Elaboración del currículo*. Buenos Aires. Troquel.
TANN, C. (1990), *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid. Morata.
TANNER, D. y TANNER, L. (1980), *Curriculum development. Theory into practice*. Nueva York. Macmillan. (2ª ed.)
TANNER, D. y TANNER, L. (1990), *History of the school curriculum*. Nueva York. Macmillan.
TAYLOR, Ph. (1970), *How teacher plan their courses*. NFER. Londres.
TIKUNOFF, W. Y. (1979), "Context Variables of a Teaching-Learning Event". En: BENET, D. y McNAMARA, D. *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*. Nueva York. Longman.
TITONE, R. (1966), *Metodología didáctica*. Madrid. Rialp.
TOM, A. (1984), *Teaching as a moral craft*. Nueva York. Longman.
TOM, A. (1985), "Inquiring into inquiry-oriented teacher education". *Journal of Teacher Education*. Vol. 36. Núm. 5. Págs. 35-44.
TOM, A. (1987), "Replacing Pedagogical Knowledge with pedagogical questions". En: SMITH, J. *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres. Falmer Press.
TOMLINSON, S. (1990), *Multicultural education in white schools*. Londres. B.T. Batsford Ltd.
TORRES, J. (1991), *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
TYLER, R. (1973), *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel.
TYLER, R. (1978). "Specific approaches to curriculum development". En: GRESS, J. y PURPEL, D. (Eds.), *Curriculum. An introduction to the field*. Berkeley. McCutchan. Págs. 239-254.
VARELA, J. y ALVAREZ URIA, F. (1991), *Arqueología de la escuela*. Madrid. La Piqueta.
VIGOTSKY, L. S. (1973), "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En: VIGOTSKY, L. S., LEONTIEV, A. N. y otros, *Psicología y Pedagogía*. Madrid. Akal.
VIGOTSKY, L. S. (1975), *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Pléyade.
VIGOTSKY, L. S. (1978), *Mind in Society: the Development of Higher psychological Processes*. Cambridge. Havard University Press.
WALKER, D. (1971), "A naturalistic model for curriculum development". *School Review*, 80. Octubre. Págs. 51- 65.
WALKER, D. (1982), "Curriculum theory is many things for many people". *Theory into Practice*. V. XXI. Núm. 1. Págs. 62-65.
WALLACE, W. (1976), *La lógica de la ciencia en la sociología*. Madrid. Alianza Universidad.
WALLON, H. (1974), *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires. Psiqué.
WALLON, H. (1975), *Los orígenes del carácter*. Buenos Aires. Nueva Visión.
WARWICK, D. (1987), *The modular curriculum*. Oxford. Basil Blackwell.
WERTSCH, J. V. (1988), *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.
WHEELER, D. (1976), *El desarrollo del curriculum escolar*. Madrid. Santillana.
WHITE, R. y GUNSTONE, R. (1992), *Probing understandig*. Londres. The Falmer Press.
WHITEHEAD, A. (1965), *Los fines de la educación*. Buenos Aires. Paidós. (3ª ed.)
WHITTY, G. (1985), *Sociology and school knowledge*. Londres. Methuen.
WILSON, B. y CORCORAN, Th. (1988), *Successful secondary schools*. Londres. The Falmer Press.
WINNE, P. y MARX, R. (1977), "Reconceptualizing Research on Teaching". *Journal of Educational Psychology*. Núm. 69. Págs. 668-678.
WOLFSON, B. (1977), "A phenomenological perspective on curriculum and learning". En: MOLNAR, A. y ZAHORIK, J. (Eds.), *Curriculum theory*. Washington. A.S.C.D. Págs. 81-89.
WOOD, G. (1984), "Schooling in a Democracy: transformation or reproduction". *Educational theory*. Vol. 34. Núm. 3. Págs. 216-240

WOOD, R. (1986), " The agenda for educational measurement". En: NUTTALL, D. (Ed.), *Assessing educational achievement*. Lewes. The Falmer Press. Págs. 185-203.
YATES, A. (Ed.), (1970), *Agrupamientos en educación*. Buenos Aires. Paidós.
YINGER, R. (1977), *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Michigan State University.
YINGER, R. (1980), "A study of teacher planning". *The Elementary School Journal*. V. 80. Núm. 3. Págs. 107-127.
YINGER, R. (1986), "Examining thought in action: a theoretical and Methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Núm. 3. Págs. 263-282.
YOUNG, M. (1971), *Knowledge and control*. Londres. Collier-Macmillan.
ZAHORIK, J. (1975), "Teacher's planning models". *Educational Leadership*. 33. Págs. 134-139.
ZANGWILL, O. L. (1972), "Remembering revisited". *Quaterly Journal of Experimental Psychology*. 24. Págs. 123-138.
ZEICHNER, K. (1986), "The practicum as an occasion for learning to teach". *The South Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 14. Núm. 2. Págs. 11-27.
ZEICHNER, K. (1987), "The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experience in teacher development." En: HABERMAN, M. y BACKUS, J. M., *Advances in Teacher Education*. 3. New Jersey. Ablex.
ZEICHNER, K. (1990a), "Traditions of reform in U.S. Teacher Education". *Journal of Teacher Education*. (En prensa.)
ZEICHNER, K. (1990b), *Contradictions and tensions in the profesionalization of teaching and the democratization of schools*. Trabajo presentado en la Asamblea anual de la American Educational Research Association. Boston. Abril.

Otras obras de Ediciones Morata de interés

Arnold, P. J.: *Educación física, movimiento y curriculum*, 1991.
Bakeman, R. y Gottman, J. M.: *Observación de la interacción*, 1989.
Baudelot, Ch. y Establet, R.: *El nivel educativo sube*, 1989.
Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, 1989.
Bennett, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, 1979.
Blanco, A.: *Cinco tradiciones en la psicología social*, 1988.
Browne, N. y France, P.: *Hacia una educación infantil no sexista*, 1988.
Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación*, 1988.
Cook, T. D. y Reichardt, Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, 1986.
Decroly, O.: *El juego educativo* (2ª ed.), 1986.
Donaldson, M.: *La mente de los niños* (2ª ed.), 1984.
Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (2ª ed.), 1992.
Elliott, J.: *La investigación-acción en educación*, 1990.
Fernández Dols, J. M.: *Patrones para el diseño de la psicología social*, 1990.
Fernández Pérez, M.: *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar* (2ª ed.), 1988.
Gimeno Sacristán, J.: *El* curriculum*: una reflexión sobre la práctica* (3ª ed.), 1991.
- *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (5ª ed.), 1988.
Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, 1988.
Graves, D. H.: *Didáctica de la escritura*, 1991.
Grundy, S.: *Producto o praxis del curriculum*, 1991.
Hargreaves, D. J.: *Infancia y educación artística*, 1991.
Harlen, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 1989.
Hegarty, S.: *Aprender juntos: la integración escolar*, 1989.
Inhelder, B.: *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, 1975.
Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas* (2ª ed.), 1991.
Kemmis, S.: *El* curriculum*: más allá de la teoría de la reproducción*, 1988.
Loughlin, C. E. y Suina, J. H.: *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (2ª ed.), 1990.

Lundgren, U. P.: *Teoría del curriculum y escolarización*, 1992.
Moyles, J. R.: *El juego en la educación infantil y primaria*, 1990.
Oléron, P.: *El niño: su saber y su saber hacer*, 1987.
Orton, A.: *Didáctica de las matemáticas*, 1990.
Perrenoud, J.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, 1990.
Piaget, J.: *La composición de las fuerzas y el problema de los vectores*, 1975.
- *Psicología del niño* (12ª ed.), 1984.
- *La representación del mundo en el niño* (6ª ed.), 1984.
- *La toma de conciencia* (3ª ed.), 1985.

Pimm, D.: *El lenguaje matemático en el aula*, 1990.
Pozo, J. I.: *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 1989.
Rivas, F.: *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*, 1988.
Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M.,: *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*, 1989.
Selmi, L. y Turrini, A.: *La escuela infantil a los tres años* (2ª ed.), 1991.
- y - *La escuela infantil a los cuatro años*, 1989.
- y - *La escuela infantil a los cinco años*, 1989.

Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum* (3ª ed.), 1991.
- *La investigación como base de la enseñanza*, 1987.

Tann, C. S.: *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, 1990.
Torres, J.: *El* curriculum *oculto* (2ª ed.), 1991.
Turner, J.: *Redescubrir el grupo social*, 1990.
Tyler, W.: *Organización escolar*, 1991.
Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado*, 1989.
Willis, A. y Ricciuti, H.: *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, 1990.
Zimmermann, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil* (2ª ed.), 1992.

NOTAS